REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3938

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

str. Baritiu-Sibiu
Biblioteca oraș

7

ANUL XII 1963

1990
(97)
- IUL. 2005
- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

1989

I 3938

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 7 *iulie 1963*

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI Pag.

O. Şafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob şi *A. Miron:* Cu privire la formarea convingerilor morale în procesul educării elevilor . . . 5

Vasile Bunescu şi *Valeriu Rusescu:* Conţinutul ştiinţific şi legătura dintre teorie şi practică în unele manuale 23

Ion Berca, Marin Vişan şi *George Beldescu:* Respectarea cerinţelor didactico-metodice în alcătuirea manualelor şcolare 38

Gheorghe Sireteanu: Despre însuşirea noţiunilor de istorie în şcoala de 8 ani. 53

I. Popescu-Teiuşan: Un dascăl iluminist de la începutul secolului al XIX-lea — Stanciu Căpăţîneanu 68

Gheorghe Pîrnuţă: Mărturii ale ştiinţei de carte la sate în secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea 75

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Gheorghe Nedioglu: Despre importanţa verbelor semiauxiliare 84

Ion Cîrlan: Forme de activitate în afară de clasă şi extraşcolară şi aportul lor la aprofundarea şi lărgirea cunoştinţelor literare 88

A. V. Lovinescu: In legătură cu desenele preşcolarilor 97

Gheorghe Olteanu: Din activitatea unei secţii de învăţămînt raionale pentru îmbunătăţirea continuă a stilului de muncă 105

CRITICA ŞI BIBLIOGRAFIE

Magda Hesselman: Unele indicaţii bibliografice cu privire la manualele şcolare 113

Aurora Danielache: Cîteva consideraţii referitoare la desenele din manualele de matematică pentru clasele VIII—XI 117

Lidia Stroganov: „Sistemul educaţiei estetice în grădiniţa de copii" . . 122

4989

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 7 XII-ый год *Июль, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

О. Шафран, Б. Брату, М. Косма, Д. Макадзиоб, А. Мирон: О формировании моральных убеждений в процессе воспитания 5

В. Бунеску, В. Русеску: Научное содержание и связь теории с практикой в учебниках 23

И. Берка, М. Вишан и Жеорже Белдеску: Соблюдение дидактических и методических требований в составлении школьных учебников . . 38

Ф. Сиретяну: Об усвоении исторических понятий в восьмилетней школе 53

И. Попеску-Теюшан; Станчу Кэпэциняну — учитель-просветитель начала XIX-го века 68

Г. Пырнуцэ: Свидетельства о грамотности в наших селах в XVII-ом и XVIII-ом веках 75

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Г. Недиоглу: О значении полувспомогательных глаголов 84

И. Кырлан: Формы внеклассной и внешкольной деятельности и их вклад в углублении и расширении литературных знаний 88

А. В. Ловинеску: В свьзи с рисунками предошкольников 97

Георге Олтеану: Из опыта районного отдела народного образования по дальнейшему улучшению стиля работы 105

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

М. Гессельман: Библиографические указания на тему школьных учебников 113

А. Даниелаке: Некоторые замечания о рисунках в учебниках математики в VIII—XI-ых классах 117

Л. Строганова: Система эстетического воспитания в детском саду . . . 122

4829

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-ème année No. 7 *Juillet 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

O. Şafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob et *A. Miron:* La formation des convictions morales chez les élèves 5

Vasile Bunescu et *Valeriu Rusescu:* Le contenu scientifique et la liaison entre la théorie et la pratique dans certains manuels 23

Ion Berca, Marin Vişan et *George Beldesco:* Le respect des exigences didactico-méthodiques à l'élaboration des manuels scolaires . . . 38

Gheorghe Sireteanu: L'assimilation des notions d'histoire dans l'école de 8 ans. 53

I. Popesco-Teiuşan: Un maître illuministe du début du XIX-e siècle: Stanciu Căpăţineanu 68

Gheorghe Pîrnuţă: Témoignages d'instruction dans les villages aux XVII-ème et XVIII-ème siècles 75

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Gheorghe Nedioglu: De l'importance des verbes semi-auxiliaires . . . 84

Ion Cîrlan: Formes d'activité en dehors de la classe et extrascolaire et leur apport à l'approfondissement et à l'élargissement des connaissances littéraires 88

A. V. Lovinesco: Touchant les dessins des préscolaires 97

Gheorghe Olteanu: De l'activité d'une section d'anseignement pour l'amélioration continuelle du style de travail 105

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Magda Hesselman: Quelques indications bibliographiques à l'égard des manuels scolaires 113

Aurora Danielache: Considérations sur les dessins des manuels de mathématique pour les classes VIII—XI 117

Lidia Stroganov: „Le système de l'éducation esthétique dans le jardin d'enfants" 122

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 7 *July, 1963*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

O. Safran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob and *A. Miron:* On the Formation of Moral Convictions in the Process of Educating Pupils . . 5

Vasile Bunescu and *Valeriu Rusescu:* The Scientific Contents of and the Link between Theory and Practice in Some Textbooks 23

Ion Berca, Marin Vișan and *George Beldescu:* The Observance of Some Didactic and Methodological Demands in Compiling Textbooks . . 38

Gheorghe Sireteanu: On Acquiring Notions of History in the 8-Year School. 53

I. Popescu-Teiușan: Stanciu Căpățîneanu, a Rumanian Supporter of the Enlightenment at the Beginning of the 19th Century 68

Gheorghe Pîrnuță: Some Evidence of Literacy in the Country in the 17th and 18th Centuries 75

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Gheorghe Nedioglu: On the Importance of Semi-Auxiliary Verbs . . . 84

Ion Cîrlan: Forms of Extra-curricular Activities, and Their Contribution to the Deepening and Widening of Literari Knowledge . . . 88

A. V. Lovinescu: In connection with the drowings of the children under school age 97

Gheorghe Olteanu: From the Activity of a District Educational Center for the Seady Improvenement of the Stlye of Work 105

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Magda Hesselman: Some Bibliographical Indications Concerning Textbooks. 113

Aurora Danielache: A Few Considerations Regarding the Drawings in the Maths Textbooks for 8-th—11th Forms 117

Lidia Stroganov: „The System of Aesthetic Education in Kindergartens" . 122

STUDII ŞI CERCETĂRI

CU PRIVIRE LA FORMAREA CONVINGERILOR MORALE ÎN PROCESUL EDUCĂRII ELEVILOR

Conf. univ. O. ŞAFRAN,
Lector univ. B. BRATU,
Lector univ. M. COSMA,
Asistent D. MACADZIOB,
Asistent A. MIRON

Luarea în considerare a principalelor aspecte ale conduitei morale de pe poziţiile eticii marxiste conduce la punerea în evidenţă a locului deosebit de important pe care-l ocupă factorul conştient în profilul moral al constructorilor socialismului şi comunismului.

Este firesc ca în diferitele definiţii pe care le întîlnim în literatura psihologică şi pedagogică privitoare la convingerea morală — principala componentă a profilului moral — să întîlnim unanimitatea autorilor în ceea ce priveşte evidenţierea factorului raţional în complexul convingerii.

Astfel, O. Ruta, în lucrarea sa „Bazele metodicii formării convingerilor morale la elevii şcolii de cultură generală", definind convingerea, arată că ea este „O stare psihică a individului, care apare atunci cînd experienţa practică (atît personală, cît şi sintetizată sub formă de idei), înţeleasă conştient şi trăită de om, se cristalizează sub forma unor principii ştiinţifice care impun o comportare corespunzătoare acestora şi care se manifestă ca o călăuză în acţiune" [1].

Este uşor de remarcat că, deşi însuşi autorul definiţiei de mai sus, referindu-se în altă parte a lucrării sale la convingere, o caracterizează ca fiind o stare psihică deosebit de complexă, care afectează profund toate aspectele personalităţii — necesităţile, interesele, concepţia despre lume, sentimentele şi obişnuinţele —, totuşi, în definiţia citată mai sus, accentul cade pe înţelegerea conştientă a experienţei şi pe cristalizarea ei sub formă de principii ştiinţifice.

In manualul apărut sub redacţia acad. I. A. Kairov, întîlnim următoarea afirmaţie, de asemenea edificatoare din acest punct de vedere: „Cunoaşterea conştientă şi temeinică a cerinţelor de bază ale moralei

[1] *I. Şarov:* „O contribuţie la ştiinţa pedagogică" (recenzia lucrării citate a lui O. Ruta), Revista „Narodnoe obrazovanie", nr. 3/1961, p. 102.

comuniste, înţelegerea adîncă a acestor cerinţe şi aplicarea lor în practică, constituie baza formării convingerilor morale la elevi" [2].

Literatura psihologică şi pedagogică din ţara noastră se situează pe aceeaşi poziţie. Iată şi aci cîteva exemple edificatoare: prof. univ. Stanciu Stoian, definind convingerile, spune: „Convingerile sînt atitudini de adoptare principială, fermă a adevărurilor morale, în care drumul spre fapte este numai unul" [3].

Într-un studiu al său, A. Chircev, vorbind despre convingeri, arată că ele sînt: „ideile care au pus stăpînire pe sentimentele şi voinţa elevului, devenind pentru el adevărate principii de acţiune" [4].

În esenţa lui, factorul raţional este reprezentat de cunoaşterea formelor morale. Este într-adevăr de neconceput că cineva ar putea avea convingeri ferme în spiritul moralei noastre, convingeri care să constituie motive conştiente de acţiune, dacă el nu cunoaşte însăşi esenţa principiilor moralei comuniste. Orice principiu al moralei comuniste, ca parte componentă a conţinutului acestei morale (devotamentul pentru cauza comunismului, spiritul colectivist, disciplina conştientă etc.), poate deveni convingere numai dacă, în primul rînd, omul ştie ce înseamnă spirit colectivist, disciplină conştientă ş.a.m.d. Pe de altă parte, numai cunoaşterea normelor morale nu înseamnă implicit concordanţa conduitei omului cu aceste norme. Trebuie să mai intervină ceva. Numai atunci cînd omul societăţii socialiste vede în noţiunea morală expresia propriei sale cerinţe privitoare la conduită, noţiunea devine parte componentă a convingerii. Însă, pentru a-i conferi această calitate, el se manifestă implicit pe planul unei adeziuni afective, considerînd că este bine să procedeze astfel. Aceasta implică o opţiune în care se realizează unitatea între un act de cunoaştere şi o trăire afectivă corespunzătoare.

Sînt totuşi cazuri cînd persoana acţionează în conformitate cu noţiunile morale, fără să existe nici o adeziune afectivă. Cînd lucrurile se petrec astfel, noţiunile rămîn ca o pojghiţă verbală, iar conduita, acţiunile corespunzătoare acestor noţiuni sînt întîmplătoare şi formale. Respectarea normelor morale nu este întotdeauna consecventă; ea poate avea şi aspectul coincidenţei.

Sînt, însă, şi cazuri în care principalul mobil al acţiunilor omului este sentimentul. Atunci conduita lui, avînd mai ales un caracter afectiv-spontan, nu reprezintă garanţia unei consecvenţe depline cu normele morale.

Rezultă deci că în nici unul din cazurile amintite nu poate fi vorba de convingere morală.

Aşadar, fiecare dintre factorii amintiţi (raţional şi afectiv) joacă un rol important în procesul formării convingerilor. Este drept că — aşa cum vom vedea — în procesul formării convingerilor morale, unul dintre ei poate avea la un moment dat un rol precumpănitor.

---

[2] Pedagogia, ed. 1958, E.S.D.P., p. 232.

[3] Curs de pedagogie generală, E.S.D.P., Bucureşti, 1961, p. 204.

[4] *A. Chircev:* „Premisele psihologice ale formării conduitei morale a elevului". Analele romîno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie, nr. 2/1959, p. 101.

Rolul factorului raţional în formarea convingerii morale este evident. El nu poate lipsi. Totuşi, el singur e insuficient. Asupra ponderii factorului afectiv considerăm necesar să mai insistăm.

Ecoul afectiv pozitiv pe care-l naşte cunoaşterea principiului moral contribuie la transformarea acestuia într-o cerinţă interioară, o cerinţă care este în mod obiectiv generată de relaţiile proprii societăţii socialiste, dar care devine pentru om expresia unei necesităţi proprii.

Unitatea dintre componenta de cunoaştere şi cea de trăire afectivă reprezintă veriga principală a interiorizării cerinţelor morale numai în măsura în care relaţia dintre ele generalizează şi sistematizează experienţa de viaţă dobîndită prin activitatea concretă a omului în cadrul practicii sociale, activitate integrată din ce în ce mai profund în ansamblul procesului de transformare revoluţionară a societăţii.

Pentru ca unitatea dintre raţional şi afectiv să se realizeze, un rol hotărîtor îl are deci experienţa dobîndită de om în cadrul practicii sociale. În societatea noastră, în procesul adoptării unei atitudini ce atrage aprecierea de pe poziţiile morale comuniste a actului respectiv din partea opiniei publice, omul realizează răspunsurile de ordin afectiv de care vorbeam mai sus. Astfel, experienţa socială aduce în procesul formării convingerilor morale — pe lîngă lărgirea sferei de cunoaştere — încă un element esenţial: trăirea pe plan afectiv [5].

Din acest punct de vedere, orientarea principală a organizării experienţei de viaţă a elevilor trebuie să ducă la unitatea dialectică a componentei raţionale şi a celei emoţionale a viitoarelor convingeri morale. Această unitate dialectică este prezentată foarte convingător de către L. M. Arhanghelsky, atunci cînd afirmă: „Latura raţională a conştiinţei morale îşi găseşte baza emoţională, psihologică, în sentimente. La rîndul lor sentimentele capătă, în multe privinţe, un conţinut social şi tendinţe de dezvoltare în latura ideologică, de clasă, a conştiinţei. Şi una şi alta au, în ultimă analiză, o sursă obiectivă comună — existenţa socială a oamenilor, modul lor real de viaţă" [6].

Am văzut că, alături de noţiunea morală, trăirea afectivă corespunzătoare este, în unitate cu cea dintîi, o componentă a convingerii. Dar expresia acestei unităţi şi într-o măsură foarte însemnată dovada că s-a constituit convingerea este dată de faptul că tocmai această unitate devine motiv conştient de acţiune, orientînd-o.

Este vorba deci şi de o a treia componentă importantă, care se încadrează la rîndul ei în unitatea de mai sus şi anume cea de ordin voliţional. Experienţa socială a omului, în condiţiile socialismului, stă deci şi din acest punct de vedere la baza formării convingerilor morale. Numai fiind antrenat nemijlocit în relaţiile proprii societăţii noastre omul are posibilitatea să pătrundă justeţea normelor moralei comuniste, ele orientînd şi determinînd atitudinile şi acţiunile sale.

---

[5] *A. Chircev*, op. cit.

[6] *L. M. Arhanghelsky*: „Educaţia convingerilor sentimentelor şi obişnuinţelor morale", Probleme de filozofie nr. 5/1960, p. 86.

De altfel, acţiunea corespunzătoare principiilor moralei comuniste este chezăşia cea mai grăitoare a existenţei convingerilor şi totodată terenul care permite adîncirea continuă a acestor convingeri.

Problema raportului dintre convingeri şi acţiune este foarte dezbătută. Ni se pare că aici se impune precizarea că factorul voliţional este reprezentat în convingere mai ales prin motivarea acţiunii şi decizia luată în ceea ce priveşte acţiunea.

Dacă uneori, din cauza unor condiţii obiective, convingerea nu se exprimă în acţiuni corespunzătoare, aceasta nu înseamnă că factorul voliţional nu este reprezentat în structura convingerii.

Importanţa pedagogică a acestei precizări ne conduce spre necesitatea de a organiza în aşa fel educaţia în spiritul moralei comuniste, încît actul voluntar să se realizeze în totalitatea lui. La aceasta contribuie într-o însemnată măsură formarea deprinderilor şi obişnuinţelor de conduită, pe baza repetării conştiente, motivate, a unei acţiuni.

Fără a se confunda cu acţiunea, convingerea este totuşi hotărîtoare pentru natura acesteia. Important este faptul că, în genere, convingerea dă cu consecvenţă o anumită orientare a acţiunii, în sensul principiilor moralei comuniste pe care aceste convingeri le oglindesc.

Convingerea ocupă deci un loc central în profilul moral al omului societăţii noastre prin aceea că determină capacitatea lui de a acţiona în mod consecvent, în împrejurări diferite, în conformitate cu principiile moralei comuniste.

În procesul cunoaşterii şi al însuşirii normelor şi principiilor morale, în procesul interiorizării lor în motive conştiente de acţiune, convingerile tind să se structureze într-un sistem unitar. Ceea ce caracterizează personalitatea unitar constituită a omului societăţii socialiste este tocmai sistemul de convingeri care-i sînt proprii. În cadrul acestui sistem devin dominante convingerile majore prin conţinutul şi semnificaţia lor socială, subordonînd pe diverse planuri pe celelalte, în funcţie de cerinţele şi scopurile ce stau în faţa persoanei la un moment dat.

În constituirea acestui sistem, concepţia marxist-leninistă ocupă un loc fundamental, fiindcă „În concepţia despre lume se unifică reflectarea lumii şi relaţia conştientă a omului cu realitatea“ [7]. În ultimă instanţă, existenţa acestui sistem este chezăşia principialităţii comuniste.

Între convingerile comuniste şi concepţia ştiinţifică despre lume există o strînsă unitate dialectică. Convingerile se coordonează şi capătă caracter unitar, aşa cum am arătat, în măsura în care sînt integrate în concepţia ştiinţifică despre lume a omului. La rîndul ei, însuşirea concepţiei ştiinţifice este într-adevăr hotărîtoare pentru profilul moral al omului, în măsura în care ea se constituie nu doar ca un sistem de noţiuni, ci ca o unitate de convingeri.

În structura convingerii şi a unităţii dintre factorul raţional, afectiv şi voliţional, cel raţional are deci un rol specific, deosebit de important. Sînt împrejurări în care, tocmai în numele principialităţii comuniste,

[7] *A. G. Kovalev* şi *V. N. Measişcev*: „Particularităţile psihice ale omului“, vol. I, E.S.D.P., 1958, p. 142.

în numele pătrunderii semnificației și justeței principiilor morale, omul are tăria de a subordona elementul afectiv celui rațional, cînd cel dintîi ar veni în contradicție cu înțelegerea necesității.

Este astfel important să fie pus în evidență faptul că, în munca de educație, sentimentele trebuie să fie orientate de conținutul ideologic al convingerii. Altfel, se poate ajunge la comportări care contravin cerințelor moralei noastre comuniste. Dacă, de pildă, umanismul este rupt de conținutul ideologic dat de concepția despre lume a clasei muncitoare, el poate da naștere unei atitudini împăciuitoriste față de dușmanul de clasă.

Iată de ce autorii tuturor definițiilor citate de noi au considerat necesar să atribuie factorului conștient importanța pe care am arătat-o.

Referirile de pînă aici ne conduc la concluzia că definiția — ce dezvăluie atît elementele componente ale convingerii, cît și structurarea lor specifică în cadrul acestui aspect al profilului moral — ar putea fi formulată în felul următor:

— Convingerea morală reprezintă reflectarea pe planul conștiinței individuale a principiilor moralei comuniste constituind motive conștiente de acțiune prin unitatea care se realizează între componente de ordin rațional, afectiv și volițional ale personalității.

Convingerile morale, prin conținutul și structura lor, se manifestă în particularități psihice individuale — ca trăsături de bază care definesc profilul moral al omului.

În măsura în care asemenea convingeri există, ele polarizează întreaga complexitate a vieții psihice către o anume rezolvare a problemelor pe care le ridică conviețuirea socială.

★

Definiția pe care am formulat-o, punînd în evidență componentele convingerii, surprinde și unele aspecte ale procesului formării ei. Cîteva precizări sînt totuși încă necesare, în legătură cu unele consecințe de ordin pedagogic.

Cele trei componente, a căror unitate constituie însăși structura convingerii, trebuie să fie avute în vedere în întreg procesul instructiv-educativ și desigur, în primul rînd, în stabilirea conținutului procesului de învățămînt. Caracterul educativ al conținutului procesului de învățămînt e o lege obiectivă. Cunoștințele pe care le însușește elevul își aduc ele însele contribuția la consolidarea convingerilor morale.

Dar, ca și în oricare alt domeniu de cunoaștere și de practică, nici în ce privește această lege nu trebuie să așteptăm pasiv rezultatele acțiunii sale. Ținînd seama de ea, cadrele didactice pot să subordoneze conștient și activ aceste cunoștințe noi și complexe muncii de formare și de consolidare a sistemelor de convingeri morale. O deosebită importanță are — din acest punct de vedere — cunoscuta indicație leninistă, după care: „...trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii și instruirii tineretului de astăzi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui" [8].

[8] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., p. 273.

După cum se ştie, reflectarea realităţii se realizează la niveluri diferite, pe diferite trepte ontogenetice. La vîrsta şcolară mică, sînt predominante reprezentările, precum şi noţiunile empirice. Reflectarea esenţei principiilor morale se face greu. Este o operaţie care presupune capacitatea de a abstractiza şi de a generaliza la un nivel superior. Simplul contact cu cerinţa morală nu angajează pe deplin conştiinţa copilului.

In ceea ce priveşte trăirile afective, care sînt foarte intense pînă la vîrsta preadolescenţei, trebuie să avem în vedere că predomină stările emoţionale şi nu sentimentele profunde, care sînt abia pe cale de constituire.

Experienţa acumulată pînă la vîrsta şcolară mică inclusiv nu-i permite încă copilului să ajungă la un astfel de grad de generalizare a activităţii cognitive şi a trăirilor afective, care să facă posibilă înţelegerea pe deplin conştientă a principiilor moralei comuniste şi transformarea lor în motive statornice de acţiune. Conduita sa are încă, în bună măsură, fie un caracter spontan, fie unul dirijat prin influenţe exterioare.

Ne putem oare mulţumi numai cu exercitarea acestei influenţe — pentru copil exterioară — în procesul muncii educative? Fără îndoială că nu. La vîrsta şcolară mică, de pildă, educaţia, în îndeplinirea rolului ei de orientare a dezvoltării, are sarcina de a contribui la potenţarea premiselor pe care se vor constitui convingerile.

Trebuie ca pentru aceasta să ţinem seama de posibilităţile obiective pe care le oferă particularităţile copilului la această vîrstă şi, procedînd astfel, este necesar să observăm că dintre laturile personalităţii copilului cea afectivă se impune mai ales atenţiei prin intensitatea ei. Pentru formarea viitoarelor convingeri morale, sprijinirea pe latura afectivă a acţiunii educative e foarte importantă. Viaţa afectivă este foarte intensă. Copilul răspunde cu trăiri vii la realităţile sociale în care este antrenat. Dar se întîmplă încă, deseori, ca în munca educativă cadrele didactice şi mai ales părinţii să-şi propună ca obiectiv educativ nu folosirea acestei particularităţi, ca punct de sprijin pentru dezvoltarea ei pe alte planuri ale personalităţii, ci atenuarea acestei vieţi afective puternice prin interdicţii.

Este limpede că tendinţa copilului de vîrstă şcolară mică de a se angaja cu toată fiinţa sa într-o acţiune la capătul căreia se află o mare bucurie poate şi trebuie să fie folosită pentru clarificarea unor noţiuni morale. Ce înţelege, de exemplu, un şcolar de 8—9 ani cînd nu se întîlneşte cu cerinţa de a fi disciplinat de bună voie decît prin îndemnurile verbale ale adulţilor? Desigur că o imagine îşi face el despre natura acestei noţiuni şi pe această cale, dar una confuză. De cele mai multe ori, întîlnirea formulării cerinţei — repetată abuziv şi cu moralizarea ce urmează după neîndeplinirea ei — provoacă o stare afectivă potrivnică naturii cerinţei.

Cu totul altfel stau lucrurile cînd folosim experienţa de viaţă a copilului, făcîndu-l să simtă nevoia ca şi el şi alţii să fie disciplinaţi, indisciplina fiind de natură să provoace neajunsuri, lui şi celorlalţi. Este, de pildă, situaţia cu care se întîlneşte copilul cînd este antrenat în pregătirea unei serbări — la a cărei reuşită ţine mult — de pe poziţii

afective și cînd reușita este amenințată de faptul că la repetiții întîrzie sau lipsesc unii din colegii săi.

În aceeași ordine de idei, apare foarte pregnantă importanța respectării principiului liniilor de perspectivă în munca de educare a colectivului de elevi, la această vîrstă. Atrași de o perspectivă, care se impune mai ales afectivității lor, copiii pătrund mai bine, în procesul activității subordonate acesteia, caracterul obiectiv al dependențelor reciproce ce se nasc într-o activitate colectivă. Pentru înțelegerea primelor cerințe ale vieții de colectiv, lucrul este deosebit de important.

Orientarea, în felul arătat mai sus, a acțiunii educative este din mai multe puncte de vedere importantă pentru formarea convingerilor în spiritul moralei comuniste; experiența de viață a copilului devenind mai bogată, contribuie la clarificarea noțiunilor morale, trăirile afective încep să fie direcționate de elementul cognitiv în curs de conturare, iar conduita nu mai este, în primul rînd, expresia unor trăiri întîmplătoare și nici a unei cerințe care i se impune copilului din afară.

Formarea convingerilor morale capătă pondere mai mare în cadrul muncii educative la vîrsta preadolescenței. Există acum condiții obiective pentru aceasta, date de particularitățile psihologice ontogenetice.

În ce privește factorul cognitiv, apar bazele gîndirii logice abstracte. Este perioada în care — datorită în primul rînd activității desfășurate de elevi în cadrul procesului de învățămînt — se poate realiza trecerea de la noțiuni cu caracter precumpănitor empiric, la noțiuni științifice. Noțiunile morale pot fi însușite acum în totalitatea notelor conținutului lor, iar experiența de viață, mai bogată acum, favorizează o și mai corectă sesizare a sferei lor. La această vîrstă, se desfășoară cu mai mare promptitudine operațiile de abstractizare, de generalizare și de sistematizare.

Elevul poate sesiza, datorită acestui fapt, caracterul obiectiv al principiilor morale. Este un aspect important al înțelegerii semnificației sociale a cerințelor morale.

Cum știm, numai factorul rațional, oricît de perfect constituit ar fi el, nu-i creează încă elevului și necesitatea de a-și însuși principiile, ca norme de conduită.

Ce posibilități specifice există, din acest punct de vedere, pe linia contribuției factorului afectiv?

Și în acest domeniu, elevul are deja o experiență relativ bogată, ca urmare a vieții și muncii sale în societatea socialistă, în școala noastră nouă. Trăirile sale afective de pînă acum au fost declanșate de o anumită comportare, în legătură cu care aprecierile de pe pozițiile moralei comuniste au putut fi pozitive sau negative. Uneori, înainte de a-și clarifica noțiunile morale, elevul a întîlnit momente de derută provocate de faptul că a crezut că răspunde cerințelor unei comportări juste, dar aprecierea a fost negativă. Aceasta, fiindcă — de fapt — nu cunoscuse bine conținutul cerinței. Clarificarea noțiunilor produce în asemenea cazuri o trăire afectivă pozitivă. Aceasta conferă noțiunii mai multă putere de convingere. Noțiunea devine acum o călăuză sigură în acțiune, elevului i se impune caracterul ei necesar, obiectiv. Aprecierile pozitive ale opiniei

sănătoase a colectivului, ce urmează cu consecvenţă, dovedesc că, în ultimă instanţă, tot experienţa de viaţă contribuie la stabilizarea trăirilor afective, la transformarea lor în sentimente.

Certitudinii cognitive îi corespunde profunzimea trăirii afective.

Desigur că lucrurile nu au totdeauna desfăşurarea de mai sus. Intervin deseori aspecte conflictuale şi de altă natură. Aşa de exemplu, experienţa afectivă deja dobîndită poate veni uneori în contradicţie cu noţiunea morală în accepţiunea în care apare atunci cînd elevul realizează adevărata ei semnificaţie.

Variantele pe care le-am schiţat sînt menite să pună în evidenţă faptul că dinamica formării convingerilor este foarte complexă, că unitatea dintre cele trei componente nu apare lin şi dintr-o dată.

Or, aşa cum am văzut, pînă nu se naşte unitatea, nu poate fi vorba de convingere. De aceea obiectivul principal al muncii de educaţie în spiritul moralei comuniste trebuie să-l constituie tocmai conducerea acestui complicat proces de rezolvare a contradicţiilor care duc la apariţia unităţii. Dar, pentru justa rezolvare a problemelor educative, trebuie să luăm în considerare şi faptul că preadolescenţa este perioada în care se conturează un sistem selectiv de interese care îl orientează pe elev, din ce în ce mai mult, către problemele vieţii sociale şi spre înţelegerea lor. Interesele se formează în corelaţie cu procesul formării concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă, dar — în acelaşi timp — ele condiţionează adîncirea şi consolidarea acesteia, ceea ce înseamnă de fapt şi o condiţie pentru formarea convingerilor. În procesul formării şi conturării profilului psihologic al preadolescentului, o serie de însuşiri generale ale proceselor psihice (de cunoaştere, afective, volitionale) se fixează şi se conturează, devenind însuşiri psihice individuale. Astfel, componentele constitutive ale activităţii psihice se structurează şi se corelează reciproc, cristalizîndu-se calitativ — ceea ce asigură premisele interiorizării şi conştientizării cerinţelor şi normelor morale. Aşadar, însuşirile generale ale actului voluntar — promptitudinea, consecvenţa etc. — calităţile generale ale proceselor de cunoaştere — spirit de observaţie, profunzime, mobilitate etc. —, stabilitatea şi supleţea proceselor afective superioare, se intercondiţionează şi devin însuşiri psihice individuale. Acest proces de profundă şi largă dezvoltare a vieţii psihice duce către începutul închegării unităţii personalităţii, drum în care se realizează în fapt şi procesul de formare a convingerilor.

De aici rezultă că însuşi procesul educativ este foarte complex. Cunoaşterea contradicţiilor proprii fiecărei vîrste şi fiecărui elev şi organizarea în mod corespunzător a influenţei educative apar ca o condiţie hotărîtoare a eficienţei muncii şcolii noastre.

Se impune, din acest punct de vedere, o primă observaţie.

Nu totdeauna în munca instructiv-educativă a şcolii există o diferenţiere a obiectivelor şi metodelor privitoare la formarea profilului moral, în raport cu particularităţile dezvoltării pe plan ontogenetic a elevilor.

La vîrsta şcolară mică — aşa cum am arătat — veriga principală a acţiunii educative poate să fie apelul la trăirile afective ale elevilor.

Particularităţile vîrstei preadolescenţei permit şi chiar impun — aşa cum de asemenea am arătat — să i se dea, în munca educativă, ponderea cuvenită factorului raţional, fără să se neglijeze — evident — nici celelalte două componente (factorul afectiv şi cel voliţional).

Influenţa educativă trebuie să meargă neapărat acum pe linia transformării noţiunilor cu caracter precumpănitor empiric, în noţiuni morale ştiinţifice. Se poate afirma că de acest adevăr sînt pătrunşi mulţi din pedagogii care lucrează în şcolile noastre. Nu toţi însă reuşesc să conducă acest proces — de loc simplu — în mod corespunzător. Ne referim la aceia care văd în clarificarea noţiunilor o operaţie care presupune discuţii abstracte, teoretice, aşa cum însăşi noţiunea ce urmează a fi clarificată are ca trăsătură definitorie caracterul ei abstract. Aşa se explică desigur faptul că unii profesori-diriginţi aglomerează orele de dirigenţie cu referate şi discuţii de acest fel. Aceştia uită că procesul formării noţiunilor în cadrul educaţiei comuniste implică o bogăţie de fapte, de comparaţii, analiză şi sinteză, sistematizarea reprezentărilor ş.a.m.d. Pe planul formării noţiunilor morale, aceasta înseamnă evocarea experienţei de viaţă a elevilor, a actelor lor morale, care constituie aci materialul faptic pe care se bazează generalizările la care vrem să ajungem. Esenţa lămuririi, a folosirii metodei convingerii, trebuie să fie deci tocmai interpretarea propriei experienţe a elevilor şi a colectivului de elevi, în lumina cerinţelor unui anumit principiu al moralei comuniste. Clarificarea noţiunii apare atunci ca rezultatul unei descoperiri ce-şi are geneza în cunoştinţele şi trăirile afective deja acumulate, care sînt acum reconsiderate de pe poziţii noi. Asemenea noţiuni nu rămîn cunoştinţe întîmplător întîlnite, ci unele cărora elevul are tendinţa să le confere de aci încolo valoare normativă, tocmai fiindcă s-au produs pe baza experienţei acumulate şi a unui ataşament afectiv faţă de ele.

Aceasta înseamnă, de fapt, a pune în centrul activităţii educative tot experienţa de viaţă, chiar atunci cînd se folosesc formele verbale de lămurire.

Prin aceasta nu ne gîndim să minimalizăm importanţa contactului iniţial cu însăşi noţiunea morală sau cu unele note din conţinutul ei. Este un moment necesar al formării componentei noţionale a convingerii. Ceea ce vrem să subliniem este că fără evocarea unei experienţe de viaţă, fără raportarea la acest element eminamente concret, clarificarea deplină a noţiunii nu se poate produce şi pentru simplul motiv că este încălcată legitatea formării noţiunilor pe planul trecerii de la senzorial la logic. Aşadar, în procesul educaţiei comuniste, experienţa de viaţă a elevilor, avînd pentru formarea convingerilor morale importanţa subliniată, trebuie să fie ea însăşi mereu îmbogăţită şi orientată, sub conducerea acţiunilor educative întreprinse de şcoală.

Aceasta este nu numai problema cea mai importantă în educaţia morală, dar şi cea mai grea în prezent în munca şcolii noastre. Noţiunile morale urmează să se contureze din ce în ce mai mult, să se adîncească pe măsură ce elevii se apropie de vîrsta şcolară mare. Or, pentru aceasta, colectivul (drept cadru al experienţei de viaţă a elevilor) are o importanţă

hotărîtoare. Ce ar putea face şcoala noastră în această direcţie mai mult decît face în prezent?

Credem că nu greşim afirmînd că nu este încă în suficientă măsură folosită educaţia în şi prin colectiv pentru formarea convingerilor morale. Constituie oare, într-adevăr, în toate şcolile noastre, colectivul de elevi cadrul de bază al muncii de educaţie morală?

Trebuie să constatăm că nu totdeauna toţi elevii se simt angajaţi sub raport moral în faţa colectivului. Credem că situaţia se datorează şi faptului că este insuficient luat în consideraţie un adevăr de mult cunoscut. Este vorba de necesitatea organizării în colectiv a întregii munci a elevilor, încît să se dezvolte o opinie sănătoasă a colectivului, ca o expresie a responsabilităţii fiecăruia în faţa colectivului.

Dar, în unele şcoli, cadrele didactice nu sînt suficient preocupate ca aprecierea conduitei morale a elevilor să fie expresia opiniei colective, generate de relaţiile în care intră în mod obiectiv elevii în cadrul unei activităţi comune. Pe aceeaşi linie, nu se lasă suficient teren pentru manifestarea iniţiativei elevilor în procesul rezolvării unor probleme ce se ivesc în viaţa şi activitatea comună.

Din dorinţa de a proceda operativ, unii profesori se grăbesc să impună soluţii, să facă aprecieri pozitive şi negative ş.a.m.d. În asemenea cazuri, problema răspunderii actului moral al elevilor nu apare suficient de pregnantă şi elevii ajung tîrziu la o atitudine conştientă faţă de această răspundere. Iată de ce şi trăirile afective sînt sărăcite, de ce însuşi actul moral nu angajează întreaga personalitate a elevului.

Apartenenţa efectivă şi nu formală la viaţa de colectiv — în sensul manifestării iniţiativei elevilor — este un factor de mare importanţă în constituirea convingerilor morale. O asemenea viaţă impune, în mod necesar, participarea factorului raţional, afectiv şi volitional la rezolvarea unor probleme care sînt ale elevilor înşişi. Desigur că angajarea tuturor acestor factori în formarea convingerilor morale se realizează — în condiţiile educaţiei comuniste — în primul rînd în colectiv.

Formarea convingerilor morale, ca oricare alt aspect al muncii de educaţie comunistă, implică o muncă educativă sistematică şi multilaterală.

Socotim că această teză, în general acceptată sub aspectul ei teoretic (a cărei importanţă nu am făcut decît s-o subliniem), impune necesitatea ca unii educatori să-şi revizuiască — şi din acest punct de vedere — sistemul lor de lucru. Ne gîndim la aceia care reduc totalitatea mijloacelor de care dispunem pentru formarea convingerilor morale la unul singur, cunoscut sub denumirea de „metoda convingerii". S-ar putea ca la o înţelegere greşită a lucrurilor să contribuie (fie şi în mică măsură) faptul că metoda şi obiectivul educativ poartă aceeaşi denumire („convingere"). În acest spirit, exerciţiul este raportat, în concepţia de muncă a acestor pedagogi, exclusiv la formarea deprinderilor de conduită.

Or, este foarte important să înţelegem că exerciţiul are — în sistemul educaţiei în spiritul moralei comuniste — o valoare nespus de mare pentru conturarea convingerilor. În primul rînd, pentru faptul că el presupune, prin însăşi natura sa, activitatea proprie a elevului şi că prin

aceasta el este principalul exponent al componentei volitionale a convingerii. Știm că principala condiție pe care trebuie s-o îndeplinească folosirea metodei exercițiului este aceea ca elevii să aibă o atitudine conștientă în timpul efectuării lui. Ce înseamnă în cazul exercițiului de conduită morală a adopta o atitudine conștientă ? A ști ce înseamnă norma în numele căreia acționează și a fi convins de necesitatea unei asemenea comportări. Factorul rațional este, deci, în orice caz prezent în timpul efectuării corecte a exercițiului. Pe măsura efectuării, își face loc în mod obiectiv și factorul afectiv. Elevul este mulțumit de bunele rezultate obținute prin acțiunea sa, fiindcă se bucură de aprecierea pozitivă a colectivului.

Toate acestea contribuie, într-o măsură hotărîtoare, întîi la formarea convingerii și apoi la întărirea ei, la pătrunderea semnificației adînci a valorii ei normative.

Atunci cînd ne referim la rolul exercițiului în formarea convingerii, ne gîndim și la faptul că tocmai în procesul efectuării repetate a actelor morale în consensul colectivului se produce conștientizarea treptată a normei.

Din momentul în care convingerile comuniste devin realitate, acțiunile care le sînt subordonate poartă pecetea fermității, a atitudinii creatoare, a inițiativei. În felul acesta, convingerile se întăresc, devenind — din ce în ce mai pregnant — baze ale unor însușiri ale omului de tip nou.

Desigur că subliniereа aportului exercițiilor la formarea și întărirea convingerilor morale nu este de loc menită să minimalizeze importanța acestei metode pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită.

Procesul de conștientizare la care exercițiile contribuie atît de mult poate fi grăbit printr-o potrivită orientare a influenței educative. Este vorba, pe de o parte, de a-l ajuta pe elev să aprecieze propria sa experiență în lumina principiilor morale.

Ni se pare util să ilustrăm importanța unei asemenea orientări a muncii educative în domeniul care ne preocupă printr-o referire la una din cele mai importante forme folosită în școala noastră pentru efectuarea exercițiilor morale și anume — *munca*. Știm că munca nu prezintă valoare educativă prin simpla cheltuire de efort. Ea trebuie să fie neapărat îmbinată cu educația ideologică și politică. În felul acesta, este fără îndoială și valorificată mai bine activitatea proprie a elevilor și grăbit procesul de formare și de consolidare a convingerilor privitoare la valoarea socială a muncii, la faptul că în societatea socialistă valoarea personalității rezidă în capacitățile creatoare puse, în procesul muncii, în slujba binelui obștesc.

Din acest punct de vedere se impune constatarea că se întîmplă uneori ca să se aștepte apariția spontană a efectelor educative ale muncii elevilor, neincluzîndu-se în sistemul educativ obiective și mijloace legate nemijlocit de formarea și de consolidarea convingerilor morale în cadrul educației prin muncă.

Astfel, de pildă, în munca obștească a elevilor se urmărește — desigur — ca aceștia să lucreze efectiv, cu spor. Ne interesează, însă, din punct de vedere educativ, mai ales resortul interior al muncii. Acesta poate fi uneori rodul unui elan pe care l-am numi „strict sportiv". Atunci efi-

cienţa educativă este nesemnificativă. Dacă însă efortul e grefat pe conştiinţa luptei comune pentru construirea socialismului, atunci munca obştească constituie un cadru de o importantă valoare educativă.

Tot aşa, participarea elevilor la munca productivă poate şi trebuie să fie valorificată, în primul rînd, pe linia cultivării respectului pentru munca fizică, izvor al bunăstării obşteşti şi pe linia înţelegerii semnificaţiei sociale a muncii în societatea socialistă.

În aceeaşi ordine de idei, se impun unele observaţii şi cu privire la felul în care este folosită o altă importantă formă în cadrul căreia elevii fac exerciţii de conduită morală. Este vorba despre *regimul zilnic* al elevilor. Un regim ale cărui elemente nu sînt riguros subordonate unor obiective educative, sau un regim la a cărui respectare nu se veghează de pe poziţii pedagogice corecte, poate să ducă nu numai la dificultăţi în ce priveşte formarea unor deprinderi juste, sau la formarea unor deprinderi de nedorit, dar şi la zdruncinarea unor convingeri pe cale să se consolideze.

La ce concluzii ajunge elevul cînd constată că din cînd în cînd cadrele didactice amintesc o cerinţă sau alta mai puţin respectată în cadrul vieţii de şcoală, dar la respectarea căreia nimeni nu veghează? E justificată presupunerea că în acest caz există pericolul ca, în general, utilitatea acestor cerinţe să fie pusă sub semnul întrebării. Cum se poate consolida la elevi convingerea că viaţa şi munca în comun implică în mod obiectiv necesitatea respectării unor norme de conduită, de vreme ce ei văd că acestea pot fi încălcate fără ca cineva să reacţioneze?

Nici reacţia unor cadre didactice la încălcarea prevederilor regimului şcolii nu este totdeauna de natură să contribuie la formarea şi la consolidarea unor convingeri. Ne referim la situaţii încă întîlnite în şcolile noastre, cînd nerespectarea unei cerinţe a regimului este urmată de aplicarea unei sancţiuni, şi atîta tot. Oare folosim noi asemenea prilejuri pentru a-l face pe elev conştient de semnificaţia socială a abaterii sale? În asemenea cazuri lămurirea verbală sau confruntarea elevului cu opinia publică, este fără îndoială mult mai eficientă pentru formarea convingerilor decît sancţiunea, ca atare.

În aceeaşi ordine de idei, pentru a încheia consideraţiile cu privire la necesitatea de a folosi întregul sistem al metodelor de educaţie în spiritul moralei comuniste şi în vederea formării convingerilor morale, se impun unele observaţii şi cu privire la *aprobare* şi *dezaprobare*.

În principiu, aceste metode sînt menite să-i releve elevului conformitatea sau neconformitatea conduitei sale cu normele moralei comuniste. Are o mare importanţă educativă, mai ales pentru cristalizarea convingerii, modul în care se face aprecierea conduitei, în special prin recompensă sau prin pedeapsă.

Uneori recompensarea (participarea la o excursie, la o reuniune etc.) nu este şi expresia opiniei colectivului de elevi, ci numai a celui pedagogic. Se întîmplă chiar, în cazul cînd opinia elevilor nu este de loc antrenată în luarea hotărîrilor care premerg recompensarea, ca cel recompensat să fie oarecum desprins de colectiv, prin însăşi distincţia ce i se acordă. Dimpotrivă, antrenarea elevilor în selecţionarea celor care merită să fie evidenţiaţi este de natură să reliefeze, atît pentru elevul

recompensat, cît și pentru ceilalți, semnificația socială a meritelor care au dus la recompensă.

Mai pregnantă apare importanța educativă a unei dezbateri colective în cazul dezaprobării, sub formă de sancțiune.

Este încă des întîlnită practica aplicării sancțiunii, în mod operativ și de pe poziții administrative, de către cadrele didactice, fără să fie în vreun fel determinat, nici în prealabil, nici după aceea, un curent de opinie printre elevi, privitor la justețea și necesitatea sancțiunii. Din această cauză, valoarea educativă a pedepsei, în raport cu clarificarea convingerilor morale, este mult diminuată. Elevul pedepsit este uneori chiar compătimit de către colegi, și tendința de a vedea în aplicarea sancțiunii un act arbitrar al profesorului este accentuată. Mult mai puternică este, în schimb, tendința de a vedea în sancțiune un prilej de a raporta conduita la cerințele conviețuirii sociale, cînd ea îi apare individului sub forma unei dezaprobări a colectivului, adică a factorului cu adevărat lezat de abatere. Necesitatea de a-și revizui conduita apare mai evidentă, se impune mai puternic și lucrul acesta este direct legat de procesul clarificării unor convingeri în spiritul moralei comuniste. Ca și la recompensă, în cazul pedepsei, declanșarea opiniei colectivului este utilă și pentru ceilalți elevi, care învață din experiența celui sancționat.

Fără îndoială că referirile de mai sus la aspecte ale muncii educative, legate de formarea convingerilor morale, au numai un caracter ilustrativ. Ele sînt menite să ne permită să insistăm asupra necesității ca munca educativă să țină seama de realități, să fie nuanțată și variată. Apare astfel, de exemplu, nejustificat faptul că unele cadre didactice — chiar atunci cînd preiau ca diriginți o clasă cu care n-au mai lucrat — includ de la începutul anului, în planurile lor de activitate, toate temele ce vor fi dezbătute la orele educative. Nu se poate vorbi, în asemenea cazuri, aproape de loc, de luarea în considerare a experienței de viață a elevilor. Aceeași este situația și atunci cînd la clase diferite (și nu numai clase paralele) se dezbat aceleași teme, se organizează aproape la fel munca educativă propriu-zisă.

Pe de altă parte, precizarea de mai sus nu trebuie să lase de loc impresia că am vedea în spontaneitatea acțiunilor educative, în caracterul lor așa-zis operativ, soluția care se impune.

Două lucruri vrem să subliniem. În primul rînd, că experiența de viață, cea veche și cea în curs de formare, trebuie să stea la baza muncii de formare a convingerilor morale și, în al doilea rînd, că toate influențele educative trebuie să fie concepute ca elemente ale unui sistem, și ca atare să fie subordonate conștient formării convingerilor morale. Astfel, activitatea extrașcolară și în afară de clasă s-ar putea desfășura mult mai sistematic decît în prezent, cînd diferitele ei aspecte sînt cîteodată rupte unele de altele, nefiind uneori — nici fiecare în parte — decît formal subordonate unui obiectiv precis conturat din punct de vedere educativ.

Se impune cuprinderea chiar a acestor activități într-un sistem, care — pe măsură ce elevii cresc — să se lărgească din ce în ce mai mult, incluzînd aspecte cît mai variate ale practicii sociale.

Nu ne-am propus şi nu ne puteam propune să îmbrăţişăm întreaga complexitate a muncii educative în domeniul formării convingerilor morale. Dacă, totuşi, ne-am oprit mai mult asupra vîrstei preadolescenţei, am făcut-o fiindcă aceasta este vîrsta la care este posibil şi necesar ca formarea convingerilor morale să constituie un obiectiv de bază al muncii educative.

Desigur că între această vîrstă şi cea care urmează — a adolescenţei — nu există demarcaţii nete, nici în ce priveşte procesul formării convingerilor, şi nici în ce priveşte munca educativă. Lucrul este cu atît mai adevărat, cu cît ne gîndim la particularităţile individuale ale elevilor. La unii, formarea şi consolidarea convingerilor cunoaşte un ritm mai rapid, la alţii mai lent, în raport cu condiţiile specifice de viaţă.

În lumina acestei realităţi, apare evident că multe din aspectele muncii educative, la care ne-am referit pînă aci, îşi păstrează pe deplin actualitatea şi în ce priveşte adolescenţa.

Trebuie, totuşi, să ţinem seama că, sub raportul dezvoltării generale a personalităţii, adolescenţa aduce date noi. La unele mai semnificative ne vom opri, de asemenea, pe scurt.

Perioada adolescenţei se caracterizează prin conturarea profilului personalităţii. Conturarea profilului se face acum în direcţia constituirii şi cristalizării trăsăturilor de caracter şi a însuşirilor morale. Aceasta îşi găseşte teren în experienţa de viaţă mult mai bogată şi mai intensă a adolescentului integrat — acum nemijlocit, sub unele aspecte — în practica socială, în numeroasele şi variatele cunoştinţe ştiinţifice asimilate conştient şi într-o mai largă generalizare a vieţii afective de pînă acum.

În procesul de învăţămînt, prin însuşirea diverselor discipline ştiinţifice, atît din domeniul ştiinţelor naturii, cît şi din al celor sociale, şi prin întreaga activitate cu caracter social, cunoştinţele însuşite se consolidează, formîndu-se sisteme raţionale ştiinţifice. Este vorba, de fapt, de începutul cristalizării concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă, care devine acum pivotul principal al dezvoltării pe mai departe a personalităţii. La aceasta se adaugă — fiind vorba de adolescent — şi o intensă şi tumultuoasă viaţă afectivă, dar specific conturată de data aceasta din punctul de vedere al continuităţii ei. Este vorba de consolidarea şi condiţionarea acesteia pe un suport mult mai solid din punctul de vedere al componenţei de cunoaştere (şi anume, pe concepţia ştiinţifică despre lume şi viaţă). În acest proces de îmbogăţire şi de complicare a vieţii psihice, atît pe linia cunoaşterii, cît şi cea afectivă, se conturează şi însuşirile psihice, voliţionale, temperamentale şi implicit caracteriale.

Din punctul de vedere al procesului dezvoltării psihice, în această perioadă, formarea şi dezvoltarea convingerilor şi îndeosebi a sistemului de convingeri morale, constituie atît o condiţie, cît şi un rezultat al întregului proces de închegare a personalităţii. Conduita conformă cu normele moralei comuniste capătă acum mai multă consecvenţă şi fermitate.

Adolescenţa este vîrsta la care omul începe să simtă nevoia certitudinilor, la care să ajungă prin angajarea capacităţilor sale — de care acum este conştient — de a pătrunde în esenţa fenomenelor. Este vorba

mai ales de certitudini în domeniul cunoașterii științifice — și aici sintezele pe care i le oferă filozofia materialist-dialectică îi sînt cu deosebire necesare —, de certitudini în ce privește atitudinea față de viață, în legătură cu care i se conturează multe probleme și, în special, aceea a raportului dintre el și societate.

Așa se și explică faptul că în școala medie conținutul procesului de învățămînt are orientarea pe care o cunoaștem. La fizică și chimie, elevul pătrunde în tainele structurii atomului, la biologie găsește răspunsuri cu caracter de sinteză la unele probleme fundamentale ale vieții, cum este aceea a eredității și variabilității, iar în ce privește viața socială și realitatea în ansamblu studiază sistematic economia politică, socialismul științific și elemente de materialism dialectic și istoric.

Cunoașterea științifică a realității în procesul de învățămînt face ca elevii — treptat — să-și dea seama că aceasta e condiția sine qua non a unei activități creatoare, puse în slujba construcției socialismului.

Și în munca educativă propriu-zisă apar la vîrsta adolescenței posibilități noi, ce trebuie folosite în mod corespunzător. Convorbirile etice, de pildă, pot fi orientate în așa fel, încît în rezolvarea problemelor care apar să i se dea elevului posibilitatea să verifice cunoștințele dobîndite în diverse domenii, în procesul conturării poziției de pe care își susține opiniile. La această vîrstă, caracterul precumpănitor teoretic al discuției este justificat. Convorbirea etică desfășurată sub conducerea unui om cu prestigiu — profesorul — este un prilej pentru elev de a-și clarifica — pe plan teoretic — unele note ale noțiunilor morale, de a raporta unele cerințe morale la etica marxistă.

Fără îndoială că nici la această vîrstă valorificarea experienței de viață a elevilor nu-și pierde însemnătatea în munca de formare a convingerilor morale. Ea își schimbă însă într-un fel poziția, în metodica muncii educative. În primul rînd, ea nu mai trebuie să constituie neapărat — ca la vîrstele anterioare — punctul de plecare într-o convorbire etică. Elevii din școala medie, în special din ultimele clase, pot fi antrenați într-o discuție de clarificare a unor probleme teoretice, tocmai fiindcă ei pot folosi generalizări deja făcute asupra experienței de viață. Atunci, putem începe, de pildă, cu o întrebare ca aceasta: „Ce credeți voi că este curajul"?

Valorificarea experienței personale o fac elevii înșiși atunci cînd, pentru a-și preciza poziția, opinia, evocă în mod expres sau nu întîmplări trăite sau întîlnite în literatură.

Discuțiile acestea, precumpănitor teoretice, permit profesorilor să-și dea seama de unele neclarități în ce privește conținutul noțional al convingerilor și acest lucru este de o extremă importanță pentru activitatea educativă ulterioară.

Experiența de viață deja acumulată este deci implicit folosită. Pe de altă parte, este necesar ca acum, plecînd de la precizări teoretice la care elevul aderă conștient, să aducem în dezbatere, în timpul discuției și mai ales în concluzii, probleme ce țin de atitudinea elevilor, de orientarea activității lor în conformitate cu țelurile construcției socialiste. În asemenea prilejuri se poate întîmpla ca elevul să-și mărturisească lui însuși,

dacă nu cu glas tare, că nu toate acţiunile sale răspund în esenţă cerinţelor practicii sociale, normelor morale, că, uneori, de pildă, s-a condus după interese personale şi minore pe care a vrut să le promoveze forţat, prin referiri la interesele colectivului clasei. Sînt prilejuri de reconsiderări, de mare importanţă, în vederea realizării unităţii dintre „teorie" şi „practică", determinate de intensitatea, acum mai mare, a luminii pe care o aduce teoria şi de posibilitatea pe care o are acum elevul de a-şi impune o atitudine care să-i aducă satisfacţia unei victorii obţinute asupra lui însuşi.

Stînd la baza unor asemenea luări de atitudine, convingerile — constituite şi consolidate — reprezintă nu numai sinteza factorului raţional, afectiv şi volitional, ci şi o expresie unitară (chiar dacă în mic) a profilului moral al unui constructor activ, conştient şi ferm al societăţii socialiste.

Astfel, propunîndu-ne să precizăm *conţinutul noţiunii de convingere morală* şi încercînd să urmărim *drumul dialectic al constituirii acesteia*, ni s-a impus faptul că — departe de a constitui primul pas al procesului educativ — convingerea se formează şi se consolidează treptat, valorificînd, pe diferite etape de vîrstă, atît posibilităţile obiective ale dezvoltării ontogenetice, cît şi acumulările experienţei subiective, generalizate afectiv şi materializate în orientarea conştientă a conduitei.

★

Deşi poziţia de pe care am abordat această problemă a reieşit din cele arătate pînă aici, considerăm că este necesar să mai facem o precizare. Abordarea oricărei probleme a muncii educative din şcoala noastră este eficientă în măsura în care duce — în ultimă instanţă — la concluzii nemijlocit legate de metodica muncii în domeniul respectiv.

Este evident că pentru conturarea unor indicaţii metodice concrete şi amănunţite, privind formarea convingerilor morale la elevi, mai este mult de făcut, şi, în primul rînd, se impun cercetări cu caracter experimental. Dar însuşi punctul de plecare al unor asemenea cercetări impune clarificarea deplină a conţinutului şi sferei noţiunii cu care operăm. Cu alte cuvinte, este vorba de o analiză teoretică menită să facă evidente implicaţiile practice ce decurg din înţelegerea cît mai deplină pe care trebuie să o dăm noţiunii de convingere morală, în cadrul psihologiei şi al pedagogiei ştiinţifice. Se dovedeşte că tocmai acceptarea unei noţiuni numai sub aspectul sensului ei global este, de foarte multe ori, cauza sferei limitate a indicaţiilor metodice.

Aşa cum credem că a reieşit din paginile precedente, experienţa dobîndită deja în şcoala noastră, în domeniul formării convingerilor morale, constituie — pe de o parte — un preţios factor generator de precizări teoretice, iar — pe de altă parte — impune necesitatea continuării şi adîncirii investigaţiilor, atît pe plan teoretic, cît şi pe planul unor cercetări experimentale, de ordin metodic.

О ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

Убеждение представляет собой основной элемент морального облика. Исходя из этого положения авторы пытаются осветить некоторые вопросы формирования моральных убеждений.

Для выяснения процесса формирования моральных убеждений необходимо провести анализ и определить это понятие. На основе литературы по специальности авторы характеризуют моральное убеждение как отражение в плане индивидуального сознания принципов коммунистической морали, составляющих сознательные мотивы действия через единство рациональных, аффективных и волевых компонентов личности.

Теоретическая классификация содержания понятия морального убеждения дает возможность выяснить и некоторые вопросы практического характера. Так, несмотря на то, что убеждение представляет собой основу морального облика, его формирование не может быть первым шагом воспитательного процесса, сложной целью всего этого процесса.

В последней части статьи авторы описывают, как формируется и закрепляется убеждение на разных возрастных этапах.

LA FORMATION DES CONVICTIONS MORALES CHEZ LES ELEVES

(Résumé)

Prenant comme point de départ l'importance de la conviction — aspect fondamental du profil moral — les auteurs se proposent de mettre en lumière quelques problèmes concernant la formation des convictions morales.

Afin de présenter dans toute sa complexité le processus de la formation des convictions morales, il était nécessaire au début d'analyser et de définir (sous le rapport des composants psychiques) cette notion. S'appuyant sur différentes définitions existant dans la littérature de spécialité, les auteurs caractérisent la conviction morale comme étant le reflet, sur le plan de la conscience individuelle, des principes de la morale communiste; ceux-ci constituent des motifs conscients d'action par l'unité qui se réalise entre les composants d'ordre rationnel, affectif et volitif de la personnalité.

La classification théorique du contenu de la notion de conviction morale est de nature à éclaircir aussi certaines implications d'ordre pratique. Ainsi, les auteurs montrent que, bien que la conviction soit le fondement du profil moral, sa formation ne peut être seulement un premier pas dans le processus éducatif, mais le but complexe et de grande responsabilité de tout le processus.

Les auteurs poursuivent la manière dont, à différents âges, la conviction se forme et se consolide graduellement, par la mise en valeur des possibilités objectives du développement ontogénétique et par l'accumulation de l'expérience subjective généralisée effectivement et concrétisée dans l'orientation consciente de la conduite.

ON THE FORMATION OF MORAL CONVICTIONS IN THE PROCESS ON EDUCATING PUPILS

(Abstract)

Proceeding from the importance of conviction — a fundamental aspect of man's moral type — the authors propose to bring out a few questions connected with the formation of moral convictions. In order to reveal the process of how moral convictions are formed, the authors have deemed it necessary to analyse first and psychologically define these very

notions. After quoting some definitions in the literature of this subject, the authors characterise moral conviction as being the reflection on the plane of individual conscience of the communist moral principles, constituting conscious motives for acting through the unity achieved between the rational, emotional and volitional components of man's personality.

The theoretical classification of the notion of moral conviction also leads to certain conclusions of a practical nature. Thus, the authors show that although conviction lies at the bottom of man's moral type, its formation is not the first step of education, but the ultimate and all-important goal of the whole educational process.

The authors analyse the way conviction is formed and gradually consolidated at various age-levels, turning to good account the objective possibilities of ontogenetical development, and the accumulation of subjective experience generalised on an emotional plane and made concrete in the conscious trend of conduct.

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC ȘI LEGĂTURA DINTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ ÎN UNELE MANUALE *

Conf. univ. VASILE BUNESCU și ing. VALERIU RUSESCU
cercetători la Institutul de științe pedagogice

În articolul de față vom aborda unele probleme privind conținutul manualelor de fizică și de chimie pentru clasele VIII—XI și — în linii generale — măsura în care aceste manuale reflectă legătura dintre teorie și practică.

În condițiile unei strînse legături între teorie și practică, noi sesizăm trei posibilități pentru realizarea unui conținut științific al manualelor de fizică, de chimie, de matematică și poate și al altora.

1) O justă selecționarea a faptelor, noțiunilor și categoriilor, precum și a principiilor și legilor care acționează într-un domeniu al realității și o justă explicare a lor, în așa fel încît acestea, însușite, să ofere posibilitatea înțelegerii independente și a altora derivate, sau a unor noi descoperiri. Această posibilitate va fi amplificată dacă se va realiza și o judicioasă corelație între conținutul stabilit la diferitele capitole din fizică, matematică, chimie etc. Conținutul științific al unui manual este asigurat în cea mai mare măsură prin reflectarea corelărilor existente între domeniile realității pe care le studiază.

2) O reorganizare a acestui material de fapte, noțiuni, categorii, principii și legi în cadrul manualelor și deci și al întregului sistem de predare, în așa fel încît logica didactică să tindă permanent spre o integrare în logica științei respective [1].

Folosindu-se anumite procedee noi, de rezolvare a problemelor pe care le ridică practica și teoria unei anumite științe, elevul va fi capabil ca — pe baza lor — să asimileze și să-și dezvolte continuu volumul de cunoștințe în domeniul respectiv.

---

* În vederea elaborării materialului au fost consultați și tovarășii: V. Ferarini și ing. Gh. Ene, cercetători la Institutul de științe pedagogice.

[1] Logica didactică sau sistemul logic în care sînt predate cunoștințele ce trebuie asimilate exprimă atît cerințele respectării particularităților de vîrstă ale elevilor, cît și pe cele ale științei respective. De aceea, ea nu coincide întotdeauna cu aceea a științei. Bunăoară, logica științei pretinde studiul regnului animal începînd cu amoeba. Logica didactică nu poate respecta această cerință, întrucît experiența de viață a elevului nu este suficientă pentru a înțelege asemenea cunoștințe.

3) O îmbunătățire a metodelor de predare în așa fel, încît să fie permanent dezvoltate capacitățile elevului și nu numai cele prezente, dar mai ales cele în perspectivă, pentru ca în felul acesta el să fie capabil să asimileze și să se dezvolte continuu.

Nu este lipsită de temei afirmația că predarea conținutului științific cuprins în manuale depinde și de metodele folosite. Utilizarea unor metode eficiente face posibil, alături de alți factori, ca școala să țină pas cu dezvoltarea științei și tehnicii, să nu rămînă în urma vieții și să găsească metode pentru ca într-un timp relativ mai scurt să poată face înțeles și asimilat un conținut din ce în ce mai bogat.

★

Pe baza celor arătate mai sus, vom face în cele ce urmează unele considerațiuni cu privire la îmbunătățirile care pot fi aduse programelor și manualelor de fizică și de chimie, pentru ca acestea să fie în pas cu progresele științei, iar conținutul științific să asigure fundamentul necesar înțelegerii tehnicii noi, a mecanizării complexe și a automatizării proceselor de producție.

Ne vom referi, mai întîi, la manualele de fizică pentru clasele VIII—XI folosite în anul școlar 1962/1963, al căror conținut este însă — cu excepția unor modificări neînsemnate — identic cu cel inclus în edițiile precedente.

Ceea ce caracterizează, în general, actualele manuale de fizică este utilizarea redusă a instrumentului matematic în studierea fenomenelor și legilor fizice. De fapt, cea mai mare parte dintre relațiile și formulele prezentate în manuale sînt relații matematice elementare, predate de multe ori numai în forma lor finală și care fac apel, aproape exclusiv, la cunoștințele de matematică însușite de elevi pînă în clasele VIII—IX. Aceasta șablonizează oarecum gîndirea elevilor, îi împiedică să vadă și să facă legătura dintre teorie și practică.

În această situație este firesc să ne întrebăm de ce învață elevii în școala medie algebra superioară, teoria funcțiilor, derivate, elemente de analiză matematică etc.? Desigur, răspunsul nu este greu de dat: — pentru că studiul acestor capitole din matematică ajută ca bazele științei și tehnicii moderne să fie înțelese mai ușor și în mod temeinic de elevi, atît direct — prin însușirea cunoștințelor matematice și formarea unor deprinderi de calcul cerute de nivelul actual al tehnicii — cît și indirect, prin pregătirea pe care o asigură în vederea însușirii altor discipline școlare.

În adevăr, matematica constituie astăzi o disciplină cu implicații multiple în toate domeniile științifice, dar mai ales în domeniul fizicii. De aceea, numai o largă folosire a matematicii în studiul fizicii poate duce la o însușire temeinică a fenomenelor, principiilor și legilor studiate, creînd o bază științifică stabilă, care oferă perspectiva înțelegerii și aprofundării realizărilor științei și tehnicii moderne.

Insuficienta utilizare a instrumentului matematic îngustează legătura reciprocă dintre fizică și matematică, mai ales că nici programa și nici manualele de matematică nu imprimă în suficientă măsură latura practică aplicativă a unora din teme. Totodată, folosirea redusă a matematicii în manualul de fizică coboară nivelul însușirii pe baze științifice a acestui obiect de învățămînt, menține studiul acestei discipline la un nivel scăzut, sub necesitățile învățămîntului de cultură generală din etapa actuală.

Considerăm că accesibilitatea temelor de fizică, precum și evitarea supraîncărcării, devin mai realizabile printr-o justă folosire a matematicii în cercetarea fenomenelor, principiilor și legilor fizice. Se asigură astfel tratarea mai completă a unor teme care prezintă multă importanță pentru practică. Bunăoară, studiul curentului alternativ va fi mult întregit prin utilizarea cantităților complexe și a funcțiilor; vor putea fi exprimate relațiile ce variază după legea sinusului, prin ecuații algebrice foarte simple și vor putea fi aplicate legile lui Ohm și ale lui Kirchhoff la circuitele de curent alternativ, sub aceeași formă sub care sînt aplicate în circuitele de curent continuu. Legile mișcării și ale mișcării pendulare vor fi mai temeinic înțelese cu ajutorul funcțiilor exponențiale, logaritmice, trigonometrice. Variația energiei cinetice — adică lucrul mecanic elementar produs într-un anumit interval de timp — poate fi, în anumite cazuri, mai ușor studiată sub forma unei diferențiale.

Măsurarea inductanței și a rezistenței unei impedanțe necunoscute se rezolvă ușor prin metoda determinanților etc.

Dar utilizarea mai largă a instrumentului matematic în cadrul fizicii, precum și întrepătrunderea reciprocă dintre fizică și chimie ca științe ale naturii, evitarea paralelismelor care apar prin tratarea unor teme asemănătoare în manualele de fizică și de chimie, nu sînt probleme a căror rezolvare să depindă numai de autorii manualelor. Trebuie create condiții în acest scop, în primul rînd, prin îmbunătățirea structurii programelor de fizică, matematică, chimie și chiar a planului de învățămînt, astfel încît să se asigure o corelație corespunzătoare între aceste discipline. Conturîndu-se, în acest fel, mai clar punctele lor de contingență, vor fi înlăturate granițele artificiale dintre obiectul de studiu al fiecărei discipline în parte, fapt ce face posibilă aplicarea unor procedee metodice care să lărgească posibilitățile învățămîntului politehnic. Realitatea va fi înțeleasă în acest fel în dezvoltarea ei dialectică, iar unitatea materială a lumii, interdependența fenomenelor din natură vor apărea mult mai clar. Se va desprinde mai ușor rolul deosebit de important pe care îl are matematica în studierea legilor naturii, faptul că adevărurile stabilite în matematică, regulile, procedeele de calcul, își găsesc aplicații în cele mai variate domenii de activitate.

Asigurarea unei corelații corespunzătoare între fizică și matematică presupune atît stabilirea — pentru fiecare capitol mare din fizică — a noțiunilor de matematică necesare, reformulîndu-se materialul pe această bază, cît și restructurarea temelor incluse în programa de matematică, astfel încît — în măsura posibilităților, fără a se încălca logica predării

acestei discipline — matematica să asigure în timp util instrumentul matematic pe care îl reclamă anumite capitole din fizică.

După părerea noastră, cu ocazia acestei îmbunătățiri se va vedea, de pildă, că este posibil ca trigonometria să nu se mai studieze ca disciplină aparte, abia în clasa a X-a, ci să fie contopită și predată atît în cadrul geometriei (definiția liniilor trigonometrice ca rapoarte între laturile unui triunghi și pe cerc, relațiile între elementele unui triunghi dreptunghic ș.a.), cît și în cadrul algebrei (funcțiile trigonometrice, operații cu numere complexe exprimate sub formă trigonometrică etc.). Concomitent cu selecționarea temelor din programa de matematică, în scopul ca ele să prezinte esențialul, înțelegînd prin aceasta cazurile generale și tipice, s-ar pune în discuție și utilitatea predării în paralel (în aceeași clasă), a disciplinelor matematice prevăzute de actuala programă școlară (algebra, geometrie, trigonometrie). Aceasta, cu atît mai mult, cu cît ni se pare că una din cauzele care frînează legătura matematicii cu celelalte discipline realist-practice și care reduce posibilitatea folosirii, în cadrul acestor discipline, a matematicii este atribuită și modului în care se eșalonează predarea acestor discipline matematice în școala medie.

Formularea și rezolvarea unor exerciții și probleme de matematică, legate de acele capitole din fizică la care — în momentul studierii lor — nu se poate utiliza un instrument matematic eficient, creează condiții pentru adîncirea și consolidarea unor cunoștințe de bază din fizică, prin reactualizarea și prezentarea lor pe o treaptă mai înaltă. Aceasta trebuie să constitue una din trăsăturile caracteristice ale corelației dintre fizică și matematică, pentru că numai în felul acesta se realizează o legătură strînsă între teorie și practică, la nivelul științei și tehnicii contemporane.

De pildă, mecanica corpurilor solide, care face obiectul programei și manualului de fizică pentru clasa a VIII-a, prezintă o importanță deosebită prin larga sa aplicare în tehnică și în viață.

Se știe că mecanica solicită în cea mai mare măsură cunoștințe matematice; cu toate acestea, însușirea mecanicii nu poate fi consolidată și adîncită satisfăcător din cauza cunoștințelor sumare de matematică de care dispun elevii din clasa a VIII-a. Cum studiul mecanicii corpurilor solide nu se face în principal decît în clasa a VIII-a, este ușor de înțeles contribuția pe care ar aduce-o matematica prin includerea în cadrul exercițiilor și problemelor de matematică în clasele X—XI și a unor probleme referitoare la: ecuația de mișcare a unui punct material; mișcarea rectilinie uniform variată, exprimată printr-un polinom de gradul al doilea de forma: $X = At^2 + Bt + C$; variația mișcării uniform variate în cadrul studiului unui trinom de gradul II; mișcarea circulară uniformă în raport cu coordonatele $x = R.\cos\omega t$ și $y = R.\sin\omega t$, punctului material; componentele vitezei pe cele două axe de coordonate în urma derivării ($v_x = -R.\omega\sin\omega t$ și $vy = R.\omega\cos\omega t$); lucrul mecanic și energia cinetică în diferite cazuri; studiul funcției $x = A.\cos\gamma t$ reprezentînd mișcarea oscilatorie armonică; studiul funcției $x = A.\cos\gamma\ (t - t_0)$ sau $x = A.\cos(\gamma t - \gamma t_0)$ care reprezintă ecuația mișcării oscilatorii armonice

cu diferență de fază; studiul funcției $x = \frac{a}{2}t^2 + v_0t + x_0$, reprezentînd căderea corpurilor etc.

În felul acesta, studiul matematicii ar imprima un caracter mai concret și mai util problemelor și exercițiilor incluse în manualele de matematică, ar veni și mai mult în sprijinul studierii mecanicii teoretice, lăsate exclusiv pe seama fizicii, deși — într-un anumit sens — studiul acestui capitol ține mai mult de matematică.

În ceea ce privește asigurarea unei juste corelații între fizică și chimie, considerăm că această corelație trebuie să-și găsească expresie în manualele respective sub forma unei interpretări unitare a acelor fenomene, principii și legi care stau la baza ambelor discipline, evitîndu-se însă transferarea nejustificată a studierii unor probleme de fizică în cadrul chimiei și invers, precum și tratarea în paralel a altora.

Este bine cunoscut faptul că între chimie și fizică există o strînsă legătură. Multe din fenomenele chimice sînt studiate și explicate cu ajutorul legilor fizice, evidențiindu-se astfel intrepătrunderea reciprocă dintre aceste obiecte de învățămînt. Bunăoară, dizolvarea, distilarea, absorbția ș.a. prezintă concomitent un aspect fizic și altul chimic, neputînd fi clasificate precis nici în categoria fenomenelor fizice și nici în categoria fenomenelor chimice. Aceasta nu trebuie să ducă însă la studierea lor în cadrul ambelor discipline. De exemplu, procesele de distilare și de dizolvare sînt prezentate în manualul de chimie în clasa a VIII-a și în manualul de fizică în clasa a IX-a.

Procesele de decantare, filtrare, cristalizare etc., procese pur fizice, sînt studiate în clasa a VIII-a la chimie. Legea volumelor constante (legea lui Charles), electroliza, disociația electrolitică, reacțiile chimice, care se produc ca urmare a electrolizei (reacții secundare) etc. figurează atît în manualele de fizică, cît și în cele de chimie.

De aceea, pentru o mai bună sistematizare a studierii proceselor care sînt explicate pe baza legilor fizice (decantare, filtrare, centrifugare, dizolvare, concentrarea, cristalizarea etc.), pentru a se evita eventualele paralelisme, ce apar din tratarea acelorași procese în cadrul ambelor discipline, dar mai ales pentru a se stabili o interpretare unitară a fenomenelor și legilor care stau atît la baza fizicii cît și a chimiei, ar fi mai indicat ca aceste probleme și altele care țin de domeniul chimiei-fizice să fie grupate și prezentate în cadrul unui capitol de chimie-fizică. Evident că îmbunătățirea și sistematizarea programelor de fizică, matematică, chimie, va putea fi realizată în condiții optime numai printr-o strînsă colaborare a unor colective de profesori de specialitate din învățămîntul mediu și superior, de ingineri și de pedagogi cu experiență.

★

O sistematizare a conținutului manualelor din clasele superioare ale școlii medii trebuie să reflecte tot mai mult logica reală a științei respective. Numai în felul acesta elevul va fi pregătit să asimileze desco-

peririle din știința și din tehnica modernă. Precum se știe, într-un manual trebuie să se prezinte cunoștințele de bază, ținîndu-se seama de dezvoltarea actuală și de posibilitățile dezvoltării viitoare a elevilor cărora li se adresează, într-o anumită ordine, respecîndu-se o logică didactică. Această logică este coordonatoare și ea trebuie respectată într-un manual. Dar la un anumit nivel de dezvoltare a capacităților intelectuale și în raport cu nivelul cunoștințelor, logica didactică trebuie să coincidă din ce în ce mai mult cu logica științei respective, dacă nu întotdeauna în școala medie, în mod necesar în învățămîntul superior. Logica didactică trebuie constituită astfel în legătură strînsă cu logica științei respective.

Din acest punct de vedere, unele manuale de fizică nu asigură în măsura cuvenită o legătură organică, firească și didactică între diferitele părți ale fizicii și uneori chiar între temele care dezvoltă aceste părți. Din această cauză, ele nu dau, în întregime, posibilitatea de a se desprinde unele idei de bază, care — însușite de către elevi — să contribuie atît la o înțelegere sistematică, temeinică a problemelor studiate, cît și la dezvăluirea interdependenței și corelației dintre fenomenele fizice. Nu trebuie uitat că o cerință fundamentală a manualului este aceea de a contribui la formarea concepției științifice despre lume. Conținutul științific al manualelor este asigurat numai dacă conceptia materialist-dialectică, singura concepție științifică, constituie principiul călăuzitor în expunerea și în sistematizarea materialului ce trebuie însușit de elevi.

Credem că în sistematizarea conținutului manualelor de fizică din clasele mari ale școli medii de cultură generală trebuie să se aibă în vedere următoarele probleme:

a) Că materia se manifestă în mecanică mai ales ca masă, în căldură ca energie cinetică, în electricitate ca sarcină electrică și cîmp electromagnetic, iar în toate fenomenele — ca energie. Masa, energia, sarcina electrică și cîmpul electromagnetic sînt trei forme de existență a materiei, iar starea de plasmă reprezintă cea mai generală stare în care se află materia.

b) Mecanica, studiind mișcarea ordonată a corpurilor, trasează calea pentru construcția unor mașini care vor realiza armonic angrenarea mișcării (translații, rotații, spirale etc.).

c) Căldura arată cum se manifestă macroscopic mișcarea microscopică și dezordonată a moleculelor și atomilor care alcătuiesc toate corpurile. Tehnica urmărește utilizarea celor mai economice mijloace care să transforme efectul acestei mișcări naturale, invizibile și dezordonate, în mișcare mecanică vizibilă și ordonată, de ansamblu, a organelor mașinilor termice.

d) În acustică, sunetul — sub toate formele și manifestările lui — nu e decît efectul fiziologic și psihologic al mișcării vibratorii și ondulatorii a moleculelor și atomilor care alcătuiesc corpurile.

e) Electricitatea este un efect al mișcării în cele mai variate forme a electronilor. Electronul creează în jurul său un *cîmp electric. Tensiunea electrică* este manifestarea unei repartizări neomogene a electronilor

liberi dintr-un metal. Antrenarea lentă a electronului prin metale de către această tensiune este însuși *curentul electric*. Cînd electronul e în mișcare, el generează în jurul său și un *cîmp magnetic*, suprapus perpendicular pe cel electric, dînd *cîmpul electromagnetic*. *Magnetismul* e o manifestare a electricității în mișcare. Un electron în mișcare este supus la o forță *electromagnetică* din partea unui cîmp magnetic: principiul mașinilor electrice. Dacă un conductor se deplasează într-un cîmp magnetic, această forță electromagnetică împinge electronii prin circuit: naște un curent indus.

Dacă electronii oscilează într-un conductor, atunci acesta este sediul unui *curent alternativ*, iar spațiul din jurul său este sediul unui cîmp *electromagnetic variabil*. Cînd frecvența de oscilație a electronilor este foarte mare, atunci cîmpul electromagnetic se propagă în spațiu dînd *o undă electromagnetică*.

f) Optica este tocmai studiul undelor electromagnetice sub forma diferitelor radiații electrice, infraroșii, luminoase, ultraviolete, Roentgen, gama pe care fizica le cuprinde sub numele general de lumină. Lumina se propagă sub formă de unde, însă fotoelectricitatea arată că energia acestor cîmpuri electromagnetice care se propagă sub formă de unde are o structură corpusculară — *fotonii*. Lumina ia naștere în atom, prin faptul că un electron de pe o orbită exterioară sare pe una mai interioară, eliberînd surplusul corespunzător de energie. Dacă lumina cade pe corpuri, ea este absorbită de atom astfel încît un electron sare pe o orbită de la marginea atomului. Dacă energia primită de electron este destul de mare, electronul poate fi chiar expulzat din atom: *ionizare, fotoelectricitate*. Interacțiunea dintre atomi și lumină dă informații despre numărul și aranjarea electronilor care formează învelișul electronic al nucleului atomic.

g) Radioactivitatea naturală sau artificială arată mișcarea corpusculilor nucleari: *protoni* sau *neutroni* și pune în evidență *pozitronul*. Prin aceste fenomene s-a putut lămuri *structura nucleului atomic*.

În jurul acestor idei de bază considerăm necesar să fie grupate și restructurate cunoștințele predate la fizică în școala medie. Astfel sistematizată materia, se vor scoate mai ușor în evidență interdependența dintre fenomene, legile care determină și conduc fenomenele fizice, care contribuie la formarea concepției materialist-dialectice. Prezentate și explicate, fenomenele, principiile și legile fizice, în strînsa lor legătură, vor crea condițiile unei predări sistematice, care să permită elevilor să desprindă și să-și însușească mai ușor o serie de probleme fundamentale din fizică, pe temeiul cărora să poată să înțeleagă și să aprofundeze realizările tehnicii moderne, noile cuceriri ale științei.

Numai înțelegerea sistemului logic al științei respective asigură posibilitatea înțelegerii și asimilării noilor ei cuceriri. De aceea, în conținutul manualelor, atîta timp cît logica didactică nu este încălcată, trebuie să fie respectată logica științei respective.

Examinînd conținutul manualelor de fizică, în lumina celor arătate mai sus, se conturează mai clar unele deficiențe privind sistematizarea materialului și modul în care se reflectă aplicarea principiului succesiunii în actualele manuale de fizică.

De exemplu:

— Plasarea capitolului referitor la „noțiuni de rezistența materialelor" după capitolul „proprietățile corpurilor lichide" (vezi fizica — cl. a IX-a) nu este justificată, deoarece problemele de rezistență a materialelor se leagă — în mod firesc — de mecanica corpurilor solide.

Împărțirea materiei (vezi fizica — cl. a IX-a) în „mecanica fluidelor" și „fizica moleculară" nu este adecvată și nu dă posibilitatea stabilirii unei legături corespunzătoare între teme, mai ales că mecanica fluidelor este în fond o parte a fizicii moleculare.

— Mișcarea oscilatorie armonică și acustică (vezi fizica — cl. a XI-a) încadrată între studiul „curentului alternativ" și „oscilații și unde electromagnetice", nu face decît să întrerupă calea logică, ascendentă a studierii fenomenelor electrice.

De asemenea, prezentarea întrunită a opticii geometrice și a opticii fizice (cl. a XI-a) nu o considerăm potrivită din punct de vedere metodic, deoarece produce o ruptură în utilizarea continuă și progresivă a cunoștințelor însușite de elevi. Optica fizică studiază natura luminii, fenomenele care dovedesc aspectul ondulatoriu al luminii, precum și pe cele care dovedesc aspectul ei corpuscular, fotonic. Baza de cunoștințe pentru studiul opticii fizice o constituie tocmai studiul undelor electromagnetice, care precede capitolul de optică. Atunci, de ce să fie ruptă această înlănțuire logică prin introducerea părții de optică geometrică (de 80 de pagini), fiind știut că fenomenele de reflexie și refracție a luminii — de care se ocupă în principal optica geometrică — sînt explicate pe baza noțiunii de rază luminoasă, deci fără cunoștințe prealabile despre natura luminii?

De aceea, considerăm mai indicat să se studieze acustica și optica geometrică înaintea capitolului de electricitate, inclus în prezent în manualul de clasa a X-a. În lumina celor arătate, succesiunea principalelor capitole din fizică ar fi următoarea: *mecanica corpurilor solide, noțiuni de rezistența materialelor, mecanica fluidelor, căldura și termodinamica, optica geometrică, acustica, electricitatea, oscilații și unde electromagnetice, optica fizică (ondulatorie și fotonică), structura atomului.*

În acest articol n-am intenționat să formulăm soluții de detaliu pentru o restructurare a conținutului fizicii în școala medie, ci am prezentat doar unele aspecte, pentru a scoate în evidență necesitatea unei îmbunătățiri și sistematizări a manualelor de fizică, pe baza unei logici didactice, care este ajutată de logica reală a acestei științe, ca mijloc eficient pentru îmbunătățirea conținutului fizicii predate în școală, pentru ridicarea nivelului științific al temelor prezentate, pentru o mai bună accesibilitate a materialului și — în bună măsură — pentru evitarea supraîncărcării.

Dacă îmbunătățirea și sistematizarea manualelor de fizică pe baza logicii didactice, cît mai apropiată de logica acestei discipline, este nu numai posibilă, dar și necesară, îmbunătățirea și sistematizarea — pe aceeași bază — a manualelor de chimie, deși ar părea corespunzătoare, în practica școlară ar întîmpina mari greutăți.

Dacă s-ar urma logica științei ar trebui ca studiul chimiei anorganice să se facă în ordinea în care sînt prezentate elementele în tabelul lui Mendeleev — pe perioade. Experiența practică a predării chimiei în școală a stabilit însă că studiul elementelor (și al compușilor respectivi) pe grupe, din tabelul lui Mendeleev, satisface mai bine scopul didactic. De aceea, programa și manualele de chimie au fost alcătuite în acest sens.

În acest caz, logica didactică nu mai coincide însă cu logica științei respective.

La nivelul școlii medii nu este însă posibilă o apropiere mai mare între logica didactică și cea reală, fără a se îngreuia asimilarea cunoștințelor de chimie. Principiul de la care s-a pornit în sistematizarea conținutului manualelor rămîne valabil și pentru studiul chimiei, însă în învățămîntul superior, unde, fiind posibilități mai largi, predarea poate să urmeze calea indicată de noi.

Dar sistematizarea conținutului actualelor manuale de chimie mai are încă deficiențe. Deși programa și manualul prevăd studierea, de fapt, a tabelului lui Mendeleev, a legii periodicității elementelor chimice, abia după studiul nemetalelor și gazelor (către sfîrșitul clasei a IX-a), cunoștințele pe care elevii le primesc pînă la studierea lor impun cunoașterea temeinică a acestui sistem chiar de la începutul clasei a VIII-a.

★

Oricare ar fi ordinea predării temelor în manuale, există o serie de aplicații practice din diferite domenii tehnice, care trebuie prezentate în cadrul acestor teme. Este vorba de cunoștințele cu caracter politehnic pe care trebuie să le dobîndească elevii în școala medie, întrucît acestea fac parte din cultura generală în noul înțeles pe care îl dăm acestei noțiuni. Prin însușirea acestor cunoștințe legătura dintre teorie și practică va fi mai clar conturată, precum și legătura dintre fizică, chimie și tehnica modernă.

După cum se știe, conținutul manualelor de fizică și de chimie trebuie să scoată în evidență fenomenele, principiile și legile care stau la baza realității obiective, deci și la baza energeticii, construcției de mașini și aparate, transporturilor, telecomunicațiilor, automaticii, a industriei chimice și metalurgice, a agriculturii. Conținutul manualelor trebuie să pună accentul pe cauzalitatea, interdependența și corelația fenomenelor fizice sau chimice, legîndu-le de consecințele care decurg pentru activitatea practică a oamenilor.

Actualele programe și manuale de fizică și de chimie răspund în bună măsură acestor cerințe. În manualele de fizică a crescut — de pildă — greutatea specifică a cunoștințelor despre mecanica corpurilor solide, despre electricitate, au fost extinse unele teme legate de mecanica fluidelor, de căldură, de curentul alternativ, de structura atomului etc. În manualele de chimie au fost extinse unele teme despre soluțiile coloidale, teoria atomo-moleculară, îngrășămintele chimice cu azot și fosfor, coroziune, substanțe proteice, sinteze organice etc. A fost accentuată legătura dintre

teorie și practică prin includerea în manualele respective a unor aplicații practice ale fenomenelor și legilor studiate, s-a acordat un spațiu mai mare experiențelor și lucrărilor de laborator.

Cu toate acestea, conținutul manualelor de fizică și de chimie mai poate fi întregit prin introducerea unor elemente care ar completa studiul diferitelor teme și ar întări legătura acestora cu practica producției.

La fizică, bunăoară, în capitolul „Hidro și aeromecanica" (clasa a IX-a), circulația lichidelor este prea sumar tratată. Nu se prezintă noțiunea de viteză medie — care intră în expresia debitului —, numărul lui Reynolds — important pentru determinarea caracterului curgerii fluidelor prin conducte —, pierderile de presiune prin rezistențe locale și inerție, aplicațiile principiului lui Bernoulli în măsurarea debitului. Nu sînt menționate mașinile folosite pentru transportul fluidelor (pompe și compresoare), unde și-ar găsi locul firesc și pompele centrifuge — prezentate în manualul de clasa a VIII-a —, avînd în vedere unele cunoștințe despre presiune și hidraulică, necesare pentru înțelegerea funcționării lor.

Foarte sumar prezentate sînt și modurile de transmitere a căldurii. Lipsesc relațiile de bază care stabilesc cantitatea de căldură ce se transmite prin diferite moduri, relații necesare înțelegerii problemelor de schimb de căldură, frecvent întîlnite în practică. Termometrele de sticlă cu mercur fac obiectul exclusiv al capitolului „Termometre și termometrie", cu toate că — în raport cu alte feluri de termometre — au un domeniu mai redus de utilizare.

În capitolul „Mașini termice" (manualul de clasa a IX-a) trebuie inclusă ideea că în tehnica modernă se manifestă tot mai mult tendința de a se înlocui mașinile cu mișcare alternativă (bielă-manivelă) prin mașini cu mișcare rotativă a organului motor, datorită numeroaselor avantaje ale acestora din urmă. După cum pompele cu piston sînt tot mai mult înlocuite prin pompe centrifuge, rotative, cu roți dințate etc., compresoarele cu piston prin turbocompresoare, tot așa motoarele cu piston sînt înlocuite prin turbine cu aburi sau cu gaze. De aceea, considerăm că în manual este prea amplu tratată mașina cu aburi cu piston, față de utilizările ei actuale și mai ales față de cele viitoare. De altfel și motoarele cu combustie internă, cu pistoane alternative își vor găsi o aplicare tot mai redusă în viitor, cînd vor fi folosite motoarele cu pistoane rotative (de exemplu motorul Wankel), care funcționează lin, fără vibrații (chiar la turații de 17 000 rot/min), au o greutate mică, un gabarit redus și un randament ridicat. Aceste probleme fiind importante, ele trebuie incluse în manual.

Cu toate că în manualul de fizică pentru clasa a X-a (ed. 1963) au fost introduse unele noțiuni sumare despre producerea tensiunilor electromotoare sinusoidale, despre tensiuni și curenți de linie și de fază, despre cîmpul magnetic învîrtitor și motorul asincron, ele mai pot fi dezvoltate și completate cu elemente referitoare la: înfășurările mașinilor electrice, mașina sincronă, ecuațiile fundamentale ale mașinilor electrice. În felul acesta li s-ar asigura elevilor un volum suficient de cunoștințe, cerut de utilizarea largă a mașinilor electrice.

În același manual de fizică (pentru clasa a X-a) sînt prevăzute unele teme și aplicații practice legate de aceste teme, care pot fi restrînse sau chiar eliminate. De pildă, este prea mult extins capitolul „Electrostatica". Se descrie amplu mașina electrostatică Wimshurst, bobina Ruhmkorff etc., care astăzi nu mai prezintă decît un interes istoric. Semiconductoarele cu impurități (transistorii) figurează atît în manualul de clasa a X-a, cît și în cel de clasa a XI-a, unde își găsesc, de altfel, locul justificat. Introducerea unor elemente referitoare la: puntea Wheatstone (atît de utilizată în tehnica măsurătorilor), la vibratoare (utilizate pentru transformarea joasei tensiuni continue în tensiune alternativă — și apoi continuă — înaltă), la efectul Peltier (care stă la baza dispozitivelor semiconductoare pentru frigiderele termoelectrice), la comutarea stea-triunghi (utilizată la pornirea motoarelor asincrone) ș.a., o considerăm de asemenea necesară.

Privitor la manualul de fizică pentru clasa a XI-a, părerea noastră este că mai poate fi restrîns capitolul referitor la optica geometrică. Se poate renunța la unele aplicații tehnice învechite, cum sînt de exemplu: sirena lui Cagnard de Latour, fonograful lui Edison, coherorul lui Branly, spintariscopul etc. Nu considerăm indicată nici prezentarea principiului de funcționare a magnetofonului în cadrul capitolului de acustică, deoarece chiar modul în care se efectuează înregistrarea și reproducerea sunetelor la magnetofon nu conduce către stabilirea asociațiilor necesare, care să justifice studiul magnetofonului, alături de gramofon, patefon sau picup. Pe cînd acestea din urmă folosesc procedee mecanice de imprimare și de redare, bazate pe oscilațiile sau vibrațiile unor corpuri, la magnetofon înregistrarea magnetică a semnelor electrice se bazează pe însușirea unui corp feromagnetic de a se magnetiza, atunci cînd asupra lui acționează un cîmp magnetic, precum și de a păstra o magnetizare permanentă, atunci cînd este îndepărtat din zona de acțiune a cîmpului.

Ținînd seama de rolul important pe care îl au dispozitivele semiconductoare în electronică și radiotehnică, precum și de perspectivele largi pe care le deschid pentru automatizarea proceselor de producție și pentru valorificarea directă a energiei nucleare, ar trebui extins în manual studiul semiconductorilor și electreților. De asemenea, este necesară introducerea în manualele de fizică (clasele X—XI) a unor noțiuni care să ducă la orientarea elevilor în problemele simple de automatizare și telecomandă: elementele componente ale unui dispozitiv automat (traductor, amplificatori, elemente de execuție) și rolul lor, elemente ale dispozitivelor telemecanice și de conducere de la distanță (dispozitive de selecție, selsinuri) etc.

În ceea ce privește manualele de chimie, ele trebuie să acorde o atenție mai mare metalurgiei metalelor neferoase și pulberilor.

Metodele de obținere a sodiului și a potasiului sînt descrise amănunțit, deși principiul de obținere a acestor metale este același, în timp ce în manualul de chimie pentru clasa a X-a nu este menționat modul în care se obțin alte metale (Sn, Pb, Au, Ag) care au o importanță practică deosebită.

Nu ni se pare corespunzătoare nici actuala succesiune a următoarelor probleme, care socotim că ar trebui să fie sistematizate precum urmează:

1) soluții de acizi, baze, săruri — conductibilitatea lor electrică —, electroliți și neelectroliți; 2) ioni în soluție — rolul dizolventului —, hidratarea ionilor; 3) însușirile ionilor; 4) explicarea conductibilității electrice a soluțiilor de electroliți cu ajutorul ionilor existenți în soluție; 5) gradul de disociere — electroliți tari și slabi, electroliza; 6) disociația electrolitică a apei; 7) reacții ionice.

În manualele de chimie ar trebui prezentate și unele procedee noi de fabricație a diferitelor substanțe chimice, procedee utilizate de fapt în industria chimică din țara noastră. Așa, de pildă, la fabricare acidului sulfuric trebuie să fie arătată metoda de prăjire a piritei în pat fluidizat (pentru obținerea bioxidului de sulf). Este bine ca în manualele de chimie să se vorbească și despre fluidizare, adică menținerea materialului solid într-o stare de suspensie, de fierbere aparentă, cu ajutorul unui curent de aer sub presiune, metodă utilizată în diferite procedee de cataliză, în uscare etc. De asemenea, în legătură cu fabricarea celulozei, în manualul de chimie pentru clasa a XI-a trebuie arătate și metodele de obținere a celulozei din stuf etc.

Nu vedem o justificare temeinică a menținerii actualului paralelism între studiul — în cadrul chimiei de la clasa a IX-a — capitolului referitor la radioactivitate, transformări radioactive, structura atomului, nucleul atomic, izotopi, transmutarea elementelor etc. și studiul aceluiași capitol la fizică în clasa a XI-a, unde — de altfel — își găsește în mod firesc un loc bine determinat.

★

Întregirea conținutului manualelor prin introducerea unor noi elemente, care să reflecte cuceririle științei și tehnicii moderne, s-a dovedit necesară. Punerea de acord a conținutului manualelor cu progresele științei poate fi realizată eliminînd unele cunoștințe depășite și de amănunt, pentru a evita supraîncărcarea elevilor. Problemele care ar urma să fie introduse vor face să crească volumul de cunoștințe; totuși, supraîncărcarea elevilor va putea fi înlăturată printr-o justă selecționare și reorganizare a materialului în cadrul manualelor respective și printr-o îmbunătățire a metodelor de predare.

Dacă profesorul va folosi în predarea cunoștințelor procese intuitive, care vor duce la formarea unor reprezentări concrete și — pe această bază — la înțelegerea principiilor teoretice, va ușura asimilarea cunoștințelor, va evita supraîncărcarea elevilor. În felul acesta școala va merge în pas cu dezvoltarea științei și tehnicii, cu cerințele vieții, ea va pregăti elevii pentru producție, pentru viață. În acest scop trebuie folosite metodele, procedeele și mijloacele didactice cele mai eficace.

Realizarea unui conținut științific în învățămînt este rezultatul direct atît al conformității cu viața și al sistematizării logice, cît și al metodelor de predare cerute de conținutul nou, stabilit în felul arătat mai sus.

Trebuie avut în vedere faptul că legătura strînsă cu practica constituie un mijloc eficient de asimilare conștientă și rapidă a cunoștințelor

predate, un mijloc de dezvoltare intelectuală și morală a elevilor, și, în același timp, de evitare a supraîncărcării.

De aceea, însuși principiul îmbinării învățământului cu munca, a teoriei cu practica, ajută la creșterea eficienței muncii instructiv-educative. Aceasta cere însă o îmbunătățire continuă a metodelor de predare, utilizarea unor procedee metodice noi, adecvate, precum și extinderea altor metode, cum sînt excursiile, vizitele, experiențele de laborator ș.a.

Materialul didactic folosit în cadrul lecțiilor trebuie să fie tot mai bogat și mai sugestiv, completat cu o serie de machete și scheme de principiu ale diferitelor mașini, aparate și instalații care evidențiază aplicațiile practice ale fenomenelor și principiilor studiate la fizică sau la chimie. Filmele documentare realizate după o tematică judicios stabilită trebuie să devină tot mai mult un mijloc prețios de evidențiere a legăturii dintre teorie și practică, dintre fizică și chimie, pe de o parte, și realizările tehnicii și producției actuale, pe de alta. Cu ajutorul filmelor didactice pot fi redate și studiate de către elevi faptele și fenomenele care sînt inaccesibile observării directe, precum și faze ale diferitelor procese.

Mijloacele demonstrative folosite în afara clasei și a școlii, cu ocazia vizitelor în fabrici și în uzine, dau elevilor posibilitatea să dobîndească cunoștințe noi. Înfățișarea directă a lucrurilor și fenomenelor studiate în condițiile lor naturale, contribuie în mod efectiv la realizarea unei înțelegeri mai profunde, indispensabile aplicațiilor practice, muncii productive.

Organizarea, în timpul vacanțelor, a unor excursii cu caracter instructiv, nu numai turistic, este, de asemenea, recomandată. Orele în care elevii efectuează practica în producție, precum și perioada de practică continuă, trebuie să fie folosite în mai mare măsură de profesorii de fizică, de chimie și de matematică pentru aprofundarea unor probleme legate de utilizările practice ale anumitor fenomene, principii și legi, pentru studierea unor procese tehnologice, a utilajelor în care se realizează diferite faze ale acestor procese etc. În felul acesta, elevii vor putea să realizeze la un nivel superior legătura dintre teorie și practică, va crește eficiența instructiv-educativă a muncii în producție.

Considerăm, deci, că îmbunătățirile aduse conținutului programelor și manualelor de fizică și de chimie, în scopul aducerii lor la nivelul cerințelor științei și tehnicii actuale vor putea fi pe deplin utile, dacă vor fi îmbunătățite și metodele de predare, dacă se vor crea mijloacele necesare care să deschidă un cîmp larg pentru aplicarea acestor metode. Stabilirea conținutului diferitelor obiecte de învățămînt după principii corespunzătoare nivelului de dezvoltare a științei pe care obiectul respectiv o reprezintă în școală cere descoperirea unor metode adecvate. Acestea ar putea contribui la soluționarea problemei modernizării învățămîntului, a conținutului său și la evitarea supraîncărcării.

În concluzie, realizarea unui conținut științific al manualelor, precum și a unei reale legături între teorie și practică sînt posibile printr-un efort comun al autorilor programelor și manualelor, precum și al pedagogilor.

НАУЧНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И СВЯЗЬ ТЕОРИИ С ПРАКТИКОЙ В НЕКОТОРЫХ УЧЕБНИКАХ

(Резюме)

В данной статье авторы указывают на то, что существуют три возможности в реализации научного содержания учебников физики, химии и т.д., в соответствии с развитием современной науки и техники.

1. Отбор таких фактов, понятий, категорий, принципов и закономерностей, представляющих содержание учебников, которые смогли бы сформировать у учащихся предпосылки для понимания и усвоения новых знаний в разных областях науки и техники.

2. Систематизация материала по дидактической логике, все более близкой к логической системе данной науки.

3. Применение дидактикеских методов и приемов, обеспечивающих дальнейшее развитие умственных возможностей учащихся; в реализации этого требования надо исходить от возможностей учеников в ближайшей перспективе.

Усвоение научного содержания учебников зависит и от применяемых методов. Применение эффективных методов — наряду с другими факторами — дает возможность школе не отставать от развития науки и техники, а также найти средства, чтобы в довольно короткие сроки предоставить для усвоения обогащенное содержание школьных предметов.

LE CONTENU SCIENTIFIQUE ET LA LIAISON ENTRE LA THEORIE ET LA PRATIQUE DANS CERTAINS MANUELS

(Résumé)

Les auteurs de l'article montrent qu'il existe trois possibilités par lesquelles on peut réaliser un contenu scientifique des manuels de physique, de chimie et autres, correspondant au développement de la science et de la technique contemporaines, à savoir :

1) La sélection des faits, des notions, des catégories, des principes et des lois qui constituent le contenu des manuels, de telle sorte que leur assimilation puisse offrir la perspective de comprendre de nouvelles connaissances dans différents domaines.

2) La systématisation du matériel selon une logique didactique très proche du système logique de la science respective.

3) L'utilisation des méthodes et procédés didactiques indiqués pour assurer le développement continuel des capacités intellectuelles des élèves. A cette fin, on doit prendre comme point de départ les possibilités immédiates de l'élève.

Les auteurs montrent que l'enseignement du contenu scientifique des manuels dépend aussi des méthodes employées. Les bonnes méthodes, ainsi que d'autres facteurs, aident l'école à tenir le pas avec l'essor de la science et de la technique, à suivre la vie et à trouver les moyens de rendre compréhensible et assimilable, dans un délai relativement bref, un contenu de plus en plus riche.

THE SCIENTIFIC CONTENTS OF AND THE LINK BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN SOME TEXTBOOKS

(Abstract)

There are three ways in the authors' opinion to achieve some scientific contents of textbooks on physics, chemistry etc. in keeping with the development of contemporary science and technique, viz.:

1) To select all the facts, notions, categories, principles and laws making up the contents of textbooks in such a way that their acquisition should make possible the understanding of further notions in various fields.

2) To systematize the material to be acquired in accordance with didactic logic. This should be ever more closely connected with the logical system of the respective branch of science.

3) To employ such didactic methods and procedures as would ensure a continued development of pupils' mental abilities, proceeding from their immediate capabilities.

The authors show that the teaching of the scientific contents of textbooks is also conditional on the methods used. The utilization of some efficient methods, alongside other factors, makes it possible for school to keep pace with the advance of science and technique, to keep abreast with the times, and to find ways and means to make some ever richer contents understood and digested in a relatively short space of time.

RESPECTAREA CERINȚELOR DIDACTICO-METODICE ÎN ALCĂTUIREA MANUALELOR ȘCOLARE

Conf. univ. ION BERCA
Cercetători principali: MARIN VIȘAN și GEORGE BELDESCU

În ansamblul cerințelor ce trebuie să fie îndeplinite de manualele noastre școlare, cele de ordin didactico-metodic ocupă, după părerea noastră, unul din primele locuri. Dacă manualul își îndeplinește rolul în realizarea procesului de învățămînt, dacă el contribuie efectiv la însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de către elevi, deci a conținutului științific prevăzut în planurile de învățămînt, în programele școlare și concretizat de manualul însuși, aceasta se datorește și modului în care el corespunde cerințelor didactico-metodice.

Sfera noțiunii de cerințe didactico-metodice este largă; ea cuprinde o serie de elemente diferite ca natură, dar care, datorită folosirii lor în practica școlii, se pot structura într-un anumit sistem, pe baza unor criterii comune.

Fără a avea pretenția că vom elucida în întregime problema ridicată, vom căuta să realizăm o sistematizare a acestor cerințe, grupîndu-le după trei mari criterii ce rezultă din însăși analiza diferitelor modalități de realizare a sarcinilor învățămîntului.

★

În primul rînd, ne vom referi la acele cerințe ce rezultă din *respectarea principiilor didactice* în procesul de învățămînt, îndeosebi a principiilor *accesibilității* și *sistematizării*, de care trebuie să se țină cel mai mult seama în elaborarea manualelor și prin care își găsesc aplicare și alte principii — ca cel al respectării particularităților de vîrstă, al însușirii conștiente și active, al caracterului intuitiv al învățămîntului etc.

Principiile didactice, care reprezintă raportul legic izvorît din îmbinarea cerințelor impuse de logica cunoștințelor, cu cele de ordin psihologic, privitoare la procesul asimilării cunoștințelor de către elevi, constituie un temeinic fundament științific al întregului proces de învățămînt, începînd de la elaborarea conținutului acestuia și terminînd cu activitatea profesorului.

Manualele noastre școlare actuale, în majoritatea lor, respectă asemenea cerințe. Autorii, care în cea mai mare măsură au fost recrutați dintre cadrele cu o bogată experiență didactică, au reușit să țină seama și în elaborarea conținutului manualelor de cerințele comune muncii cu elevii la clasă. Totuși, elaborate de autori diferiți, manualele de la o clasă la alta sau grupele de manuale care se adresează elevilor de diferite vîrste se caracterizează, în cele mai multe cazuri, printr-o aplicare diferențiată a cerințelor didactice.

Grija față de accesibilitatea conținutului manualelor, îndeosebi, se remarcă atît prin alegerea judicioasă a cunoștințelor, cît și prin modul lor de înfățișare, simplu, gradat, fiecare autor sau colectiv de autori străduindu-se să stabilească pragul inițial al cunoștințelor pe care le posedă elevii la vîrsta respectivă și apoi treptele corespunzătoare pe care elevii, urcîndu-le ritmic, să poată păși ușor, firesc, de-a lungul clasei respective.

Un bun exemplu de acest fel ni-l oferă manualele de limba romînă pentru primele clase ale școlii de 8 ani. Cele mai multe texte din manualele de citire pornesc de la nivelul de înțelegere al elevilor și conduc pe elevi treptat spre noi cunoștințe. Se constată grija față de respectarea cerințelor didactice pe întregul ansamblu al manualelor de limba romînă la primele patru clase. Cu mici excepții, conținutul acestor manuale reușește să conducă treptat pe elevi pînă la nivelul la care ei pot înțelege și reține cunoștințele mai grele de limbă și de literatură.

Dacă din punct de vedere teoretic cerințele didactice față de manualele școlare se pot împărți în anumite elemente distincte, în conținutul concret al manualelor, ca de altfel și în procesul viu al predării realizat de către profesori, aceste cerințe se îmbină organic. De pildă, pentru a face accesibilă o lecție sau un șir de lecții, cunoștințele trebuie predate succesiv și în raport cu nivelul de dezvoltare psihică a elevilor. În acest scop se impune să fie respectat — într-o măsură mai mare sau mai mică — principiul intuiției.

Conștient de rolul respectării acestor cerințe, autorul de manual se vede obligat să îmbine anumite principii didactice, pentru a face din cunoștințele respective un bun care să poată fi ușor însușit de către elevi.

Uneori autorii nu reușesc să asigure îmbinarea între diversele principii. Ei consideră că dacă au prezentat anumite cunoștințe pe baza respectării unui anumit principiu, de pildă a principiului educativ al instruirii, au realizat cea mai mare parte din exigențele respective. Faptul că lucrurile stau în multe cazuri așa ne este confirmat încă de numeroase exemple din conținutul manualelor școlare, de la diferite clase.

Ignorînd cerințe didactice ca: accesibilitatea, succesiunea etc., autorii nu vor reuși să dea școlii un manual corespunzător din toate punctele de vedere. Folosind un astfel de manual, elevii pierd mult timp acasă scriind și încercînd singuri, sau cu ajutorul celor mari, să explice cuvinte și expresii în caietele lor. Pentru un elev care abia a reușit ca în primele două clase să dobîndească deprinderi de scriere a unor propoziții simple nu este o sarcină ușoară aceea de a explica noțiuni și expresii de care n-a auzit niciodată. Cu acestea, elevii se vor întîlni în

mod firesc și treptat mult mai tîrziu, spre sfîrșitul clasei a III-a, după însușirea sistematică a cunoștințelor de geografie a regiunii, și în clasa a IV-a, cînd vor învăța o serie de localități importante din punct de vedere economic, precum și elemente de geografie economică.

În comparație cu manualul de limba romînă pentru clasa a III-a, manualele pentru clasa a V-a și a VI-a, în afară de faptul că introduc elemente de teorie a literaturii, conțin texte literare asemănătoare din punctul de vedere al accesibilității, ba uneori mai accesibile chiar elevilor din clasa a III-a, ca de exemplu: „Pupăza din Tei", „Prîslea cel voinic și merele de aur" ș.a. — clasa a V-a, „La Broșteni", „Ardealul" ș.a. — clasa a VI-a.

Problema accesibilității cunoștințelor nu se pune numai pentru clasele mici, ci trebuie avută în vedere și la clasele mari. Multe din cunoștințele, din noțiunile fundamentale prevăzute în „Manualul de teoria literaturii" pentru clasa a VIII-a, despre limbă, literatură și stilul operelor literare, despre genurile literare, depășesc posibilitățile de însușire ale elevilor din clasa respectivă. Adesea, conținutul acestui manual, fiindcă autorii n-au luat în considerație nivelul real al cunoștințelor de teorie a literaturii dobîndit de elevi în clasele anterioare, obligă pe elevi la o însușire mecanică. Cum pot fi însușite altfel decît mecanic definiții ca: „Un tablou concret și generalizator al realității, creat cu ajutorul ficțiunii și avînd importanță estetică, se numește imagine artistică"; sau ca aceea a „caracterului tipic al imaginii artistice"; „oglindirea fenomenelor individuale, particulare ale realității, în care sînt incluse semnificații generale, universale". Astfel de mijloace, prin care sînt înfățișate părți întregi din capitolele „Limba și stilul operelor literare" și „Genurile literare" nu au, așa cum arătau și unii critici, un suport material intuitiv corespunzător.

Cînd discutăm despre accesibilitatea unui manual școlar din punctul de vedere al formei interioare pe care o ia conținutul, pe lîngă concordanța terminologiei cu nivelul de înțelegere al elevilor, avem în vedere și volumul de noțiuni și de termeni noi introduși pentru a fi însușiți în lecție. Ignorarea unei astfel de cerințe duce pe unii autori de manuale de-a dreptul la anumite greșeli pedagogice.

Intre multe alte exemple, din care rezultă că subaprecierea acestei cerințe impune elevilor eforturi mari, este și cel menționat într-un articol apărut în cadrul discuțiilor din ziarul „Scînteia". Este vorba de manualul de geografie pentru clasa a XI-a, care conține foarte multe fapte și date de amănunt. De pildă, la lecția despre grupa nordică a Carpaților Orientali, în numai două pagini sînt menționate 30 de nume proprii și 20 de cifre referitoare la vîrfuri de munți, depresiuni și trecători.

In alte cazuri, nerespectarea cerințelor didactice referitoare la accesibilitate duce, dimpotrivă, la sărăcirea conținutului, la o prezentare fragmentară a cunoștințelor, care se soldează, de asemenea, cu un nivel scăzut de cunoștințe. Lipsa unor cunoștințe suficiente despre structura cauciucului, de pildă, despre forma macro-moleculelor, neincluderea explicațiilor referitoare la cauzele elasticității, la lecția despre cauciuc din manualul de chimie de clasa a XI-a, denotă de asemenea o subapreciere

a acestei cerințe. În alte manuale, subapreciindu-se posibilitățile de înțelegere ale elevilor, există multe amănunte inutile, repetiții, care nu solicită gîndirea elevului în rezolvarea unor probleme.

Din analiza manualelor școlare nu rezultă că toți autorii au o concepție și un punct de vedere unitar asupra respectării cerințelor didactice. Astfel, în manualul de geometrie pentru clasa a VIII-a, se întîlnesc probleme și exerciții care într-adevăr sînt accesibile elevilor, dar o asemenea „accesibilitate" merge adesea pînă la simplificare. Elevul nu este pus în fața unor dificultăți pe care să le învingă prin apel la cunoștințele însușite anterior. De asemenea, în manualul de algebră pentru clasa a IX-a, autorii — probabil preocupați de asigurarea accesibilității acestuia — au prevăzut, printre altele, pentru rezolvarea sistemului de două ecuații de gradul II de forma cea mai generală, un singur exercițiu. În alte manuale de matematici se întîlnesc în schimb expuneri lungi, greu accesibile. De exemplu, noțiunile despre transformarea fracțiilor ordinare în fracții zecimale, în manualul de aritmetică pentru clasa a VI-a, sînt greu de înțeles de către elevi, ca și cunoștințele despre sistemul metric — unități de măsură pentru lungimi, din manualul de clasa a V-a. Lipsa unor demonstrații, ca și exagerarea folosirii lor în diverse variante, constituie tot o înțelegere insuficientă a importanței acestei cerințe didactice.

Accesibilitatea expunerii cunoștințelor în cadrul manualelor este asigurată și de respectarea cerințelor cu privire la caracterul intuitiv al conținutului respectiv. Pe lîngă mijloacele intuitive directe, ca ilustrații, hărți, scheme, care trebuie să se integreze organic în textul manualului (cu atît mai mult cu cît vîrsta copilului este mai mică), caracterul intuitiv al manualului se asigură prin folosirea unui limbaj scris expresiv, plastic, care să evoce reprezentări deja formate la elevi, în vederea îmbinării lor și formării de noțiuni.

Un exemplu tipic de abatere de la astfel de cerințe ni-l oferă manualul de zoologie pentru clasa a IV-a. Capitole întregi din acest manual expun cunoștințe pe baza unor noțiuni despre care elevii nu au nici un fel de idee. De pildă, lecția „Hrănirea și respirația iepurelui", ignorînd nivelul cunoștințelor dobîndit pînă în momentul respectiv de către elevi în școală, conține o expunere greoaie, neinteligibilă pentru elevi. Cum pot, de exemplu, să înțeleagă elevii felul în care se hrănește iepurele cînd ei nu au cunoștințe despre aparatul bucal, aparatul digestiv și rolul glandelor digestive în pregătirea hranei. De asemenea, în legătură cu înțelegerea fiziologiei aparatului respirator se întîmpină greutăți, deoarece la lecția respectivă, concomitent cu sarcina de bază a acesteia, trebuie ca elevii să înțeleagă noțiuni ca : plămîni, trahee, pleură, bioxid de carbon, oxigen etc. și rolul lor în asigurarea condițiilor unei bune funcționări a aparatului respirator.

Modul în care înțeleg unii autori să facă accesibil conținutul manualelor contravine, de asemenea, regulilor și cerințelor didactice. Cu ce rezultat se soldează, de pildă, încercarea autorilor manualului de zoologie de clasa a IV-a de a-i face accesibil conținutul, pornind de la o mică povestioară, chipurile legată de activitatea și preocupările elevilor din clasa a IV-a, dacă din paragraful următor încep să fie prezentate cuno-

științe departe de înțelegerea lor? Evident, manualul reflectă și prin aceasta felul în care înțeleg unii autori, în mod eronat, artificial, să respecte unele cerințe didactico-metodice.

Fie în vederea asigurării accesibilității cunoștințelor, fie luată ca cerință separată, *problema succesiunii materiei în conținutul manualelor*, în vederea studierii ei, constituie una din condițiile unei cărți destinate învățăturii elevilor. Această cerință este respectată de diferiți autori de manuale, deoarece ei se orientează în general după structura programelor școlare. Forma interioară a manualelor școlare prezintă, sub raportul succesiunii cunoștințelor, cîteva caracteristici.

O bună parte dintre manuale, în special cele de matematici, fizică, științe naturale și chimie, prezintă cunoștințele într-o succesiune bine determinată, avînd la bază criteriul logicii interne a științei respective. Aceasta face ca întregul volum al cunoștințelor din manual să se prezinte sub forma unui sistem închegat, cuprinzînd evoluția firească a fenomenelor de la simplu la complex.

Altă categorie de manuale, cele de limbă și literatură, de istorie și chiar de geografie se sprijină și ele în sistematizarea cunoștințelor pe criteriile logicii interne a științei respective. Manualele de istorie și de istorie a literaturii romîne au la baza sistematizării cunoștințelor criteriul istoric, periodizarea, cele de geografie — succesiunea de la apropiat la depărtat. În cazul acestor discipline, ordinea diferitelor fapte și evenimente nu ține seama de evoluția acestora sub raportul simplu — complex etc., ca în cazul obiectelor din prima grupă.

O altă categorie de manuale, ca acelea de citire, datorită scopului concret urmărit prin obiectele respective — de a asigura o pregătire prealabilă în vederea însușirii unor cunoștințe sistematice de specialitate — cuprind în clasele II—III texte cu conținut practic-științific din domeniul științelor naturii etc., sprijinindu-se în organizarea sistematizării cunoștințelor în special pe criterii de natură psihologică.

În afara categoriilor enumerate mai sus, în care se încadrează, în general, manualele noastre școlare, organizarea internă a materiei în cadrul manualelor școlare prezintă desigur și alte particularități, după cum vom arăta în continuare, determinate și de alte criterii decît acelea la care ne-am referit.

Din punct de vedere pedagogic se cer a fi lămurite cîteva probleme în această privință:

a) Dacă organizarea sistemului de cunoștințe în manualele școlare corespunde cerințelor didactice? Satisface fiecare manual în parte exigențele impuse de specificul procesului de învățămînt?

b) În ce măsură și sub ce formă criteriile de organizare ce stau la baza structurii organizatorice a cunoștințelor din diferite științe pot deveni criterii proprii de organizare a materiei de învățămînt?

c) În ce raport trebuie să se afle sistemul de organizare a materiei, obținut prin îmbinarea criteriilor științifice ce decurg din sistemul științei respective cu cel impus de specificul vîrstei elevilor din diferte clase?

Experiența diferiților autori de manuale, dar mai cu seamă practica înaintată a școlii noastre, ne oferă suficient material pentru a lămuri, deocamdată, cel puțin în linii mari, aceste probleme importante după părerea noastră.

Pornind de la exemplele care înfățișează cazurile cele mai generale, se poate demonstra că pe baza criteriilor ce decurg din logica internă după care sînt organizate sistemele științelor — fie științe ale naturii, fie științe sociale — se pot formula cîteva cerințe didactice de bază față de manualele școlare. De aceea, una dintre condițiile care asigură conținutului manualelor caracterul sistematic și accesibil este însăși *respectarea logicii interne a științei respective,* care, la rîndul ei, s-a constituit de-a lungul întregii sale dezvoltări sub impulsul anumitor legi, cerințe ale naturii și societății. Cerința aceasta este în general respectată: autorii manualelor de științe ale naturii și îndeosebi acei autori care au un contact mai strîns cu domeniul de cercetare din științele respective țin într-adevăr seama, în organizarea conținutului manualelor școlare, de logica internă a științei respective.

De exemplu, sistemul cunoștințelor din manualul de chimie pentru clasa a VIII-a este determinat de logica sistemului stabilit în știința chimiei. Capitolul „Oxizi, baze, acizi, săruri" urmează după capitolul „Teoria atomo-moleculară" și precede capitolul „Soluțiile", ordine impusă de însăși logica internă a științei respective. Un exemplu și mai concludent rezultă din analiza ordinei în care sînt prezentate metalele și sistemul periodic al elementelor. Ordinea în care se învață metalele din subgrupa pricipală a grupei I a tabelului lui Mendeleev, metalele alcaline, este determinată de anumite însușiri generale și particulare ale acestor metale. Ordinea generală, ca și denumirea de metale alcaline este determinată de proprietăți specifice.

Datorită unor caracteristici particulare, cum este de pildă greutatea atomică, metalele alcaline se studiază într-o anumită ordine: litiul, sodiul, potasiul, rubidiul, cesiul, franciul.

Deci ordinea cunoștințelor în cadrul sistemului nu se stabilește în mod întîmplător. Din cauze obiective, iar uneori și din cauze subiective, succesiunea cunoștințelor din cadrul manualelor școlare nu păstreaza întotdeauna ordinea impusă de logica științelor. Între cauzele de ordin obiectiv, care au într-adevăr justificare, fac parte cerințele de ordin psihologic, ca și alte cerințe, de ordin didactic.

Un bun manual școlar nu poate prezenta în conținutul său un sistem de cunoștințe logic închegat numai pe baza unicului criteriu al logicii interioare a științei respective. Elevul, cu întreaga sa personalitate, care prezintă de la o etapă la alta a dezvoltării sale *particularități psihice de vîrstă,* devine al doilea criteriu important al organizării sistemului de cunoștințe. De altfel, din capul locului trebuie subliniat faptul că particularitățile de vîrstă ale copiilor, în dezvoltarea lor pe întreaga perioadă a școlarității, devin un criteriu fundamental pentru întregul proces de învățămînt, din el decurgînd cerințele de bază față de manualele școlare. Dar respectarea acestui criteriu, care se reflectă adesea și în modul de sistematizare a cunoștințelor din manuale, este înțeleasă în

mod diferit de către autori. Unii autori reușesc să organizeze sistemul cunoștințelor respectînd ambele criterii și izbutesc în consecință să elaboreze manuale corespunzătoare.

Între manuale întîlnim și cazuri în care felul de organizare a cunoștințelor se abate de la cerințele unei juste sistematizări. De data aceasta, din cauze subiective, autorii fie că subapreciază unul dintre cele două criterii de bază, fie că întîmpină greutăți în sistematizarea cunoștințelor datorită modului de lucru adoptat pentru elaborarea sistemului de cunoștințe. În cazul în care autorii nu cunosc în suficientă măsură (sau nu recunosc) importanța respectării particularităților psihice ale elevilor cărora le este destinată cartea, apare evidentă doar grija față de respectarea criteriului cerut de logica științei. Ulterior, cînd manualul e supus criticii diferitelor organe de învățămînt și a cadrelor didactice, cu care ocazii se relevă nerespectarea particularităților psihologice ale elevilor, autorul începe munca de refacere a sistemului, „modificînd" unele părți din manual. Practic, autorul ori scoate părți din materie, ori schimbă ordinea unor capitole și paragrafe, făcîndu-le să corespundă principiului de la ușor la greu (așa cum s-a întîmplat cu vechile ediții ale manualului de anatomie și fiziologie a omului). O astfel de manieră în stilul de muncă al autorilor desigur că nu se soldează cu rezultate bune.

Sistemul cunoștințelor în cadrul unui manual școlar se poate stabili în mod corespunzător numai dacă la elaborarea lui autorul se preocupă de respectarea concomitentă a diferitelor criterii și cerințe didactico-metodice.

Sistemul adoptat de autorii diferitelor manuale școlare în vederea prezentării cunoștințelor nu este o chestiune simplă, care poate fi rezolvată după părerea fiecărui autor de manual. Problema organizării sistemului de cunoștințe implică o anumită metodică de lucru. Autorii manualelor trebuie în primul rînd să-și determine, pe bază de criterii științifice, întregul drum pe care trebuie să-l parcurgă în munca lor pînă la elaborarea unui manual corespunzător din toate punctele de vedere scopului și sarcinilor imediate ale școlii.

Organizarea materiei din cadrul unui manual școlar într-un anumit sistem logic și corespunzător dezvoltării psihice a elevilor se impune ca una din cerințele de bază față de manualele noastre școlare. „Numai un sistem rațional, firește — spunea K. D. Ușinski — decurgînd din însăși esența obiectelor, ne permite să stăpînim la perfecție cunoștințele noastre. O minte îmbîcsită cu cunoștințe fragmentare și nesistematizate e ca o magazie unde totul este aruncat de-a valma și în care nici stăpînul nu poate găsi ceva..." [1].

Calitatea unui manual școlar nu poate fi asigurată dacă structura acestuia nu respectă anumite cerințe impuse de *caracterul metodelor și procedeelor de muncă specifice elevilor.*

Elevul își însușește conținutul cunoștințelor din manual sub forma în care este redată structura acestuia din punct de vedere metodic.

[1] *K. D. Ușinski:* Opere, vol. V, Ed. Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., 1949, p. 355.

Principial, din punct de vedere teoretic, se impune să reamintim precizarea cu privire la doi termeni, pentru a nu mai reveni asupra importanței respectării cerințelor din punctul de vedere al organizării metodice.

Procesul de învățămînt cuprinde atît activitatea profesorului *(predarea)*, cît și activitatea elevului *(învățarea)*. Și o activitate și alta are ca scop unic *asimilarea cunoștințelor* de către elevi, paralel cu procesul formării de priceperi și deprinderi, proces care se realizează în mod organizat, în clasă, pe baza predării de către profesori, precum și pe baza activității independente din clasă și de acasă a elevului.

Un rol important în asigurarea unității procedeelor în cadrul activităților în care elevul asimilează cunoștințele îl are și manualul. Procesul de asimilare presupune atît *înțelegerea* activă de către elevi, cît și *memorarea* logică, reținerea cunoștințelor. Îndeplinind aceste condiții, manualul școlar servește și scopul educativ al învățămîntului, contribuind și pe calea formelor de organizare a cunoștințelor la dezvoltarea personalității fiecărui elev, prin stimularea perceperii, prin dezvoltarea gîndirii și a memoriei, prin întărirea voinței și îmbogățirea vieții lui afective.

Ultimele ediții ale manualelor școlare dovedesc o grijă deosebită pentru organizarea internă cît mai judicioasă a materialului de predat. Preocuparea aceasta rezultă, mai întîi, din înlănțuirea logică a ideilor în cuprinsul capitolelor, din gruparea mai clară a ideilor în paragrafe distincte, din intitularea și subintitularea adecvată a diverselor diviziuni și subdiviziuni. Astfel, în locul textelor continui, în care trecerea de la o idee fundamentală la alta trebuia sesizată de către elev, prin efort intelectual independent, capitolele manualelor noastre de astăzi marchează părțile componente printr-un sistem clar de organizare grafică a paginii. Alături de titlurile și subtitlurile în afară de text, în manuale a început să fie folosită, pentru demarcarea unităților din care sînt compuse, și variația de culori — pentru fondul sau caracterele titlurilor (de exemplu, istoria patriei pentru clasa a IV-a, limba rusă pentru clasa a V-a, istoria evului mediu pentru clasa a VI-a, istoria antică pentru clasa a VIII-a, geografia pentru clasa a IX-a).

Într-adevăr, modul de organizare lăuntrică a materiei într-un manual și modalitățile grafice de relevare a acestei organizări sînt condiții didactice indispensabile unui manual. Dacă, în general, aceste condiții sînt realizate de manualele noastre, mai există însă unele lucruri insuficient clarificate și anume relațiile dintre organizarea internă a manualului și procesul predării obiectului respectiv la o clasă sau la alta.

Ne vom ocupa, la început, de manualele care conțin cunoștințele pe care profesorul le folosește numai în etapa comunicării cunoștințelor (manualele de istorie, de geografie, de științe naturale, de fizică, de chimie etc.).

O tendință de apropiere a structurii lor de modul de desfășurare a procesului de învățămînt la obiectele respective este învederată la majoritatea acestor manuale. Apar clar, în general, strădaniile editurii și ale autorilor de a face din manual atît o carte logic organizată, un instrument eficace pentru studiul individual, cît și un sprijin pentru profesor

în procesul predării. Modalitatea practică în care s-a concretizat această intenție diferă însă de la manual la manual. Credem că, studiind contribuția fiecărui manual la stabilirea unei relații cît mai judicioase între organizarea internă a manualului și organizarea procesului predării la disciplina respectivă, se poate ajunge la cîteva concluzii care să ofere sugestii pentru realizarea unei oarecare unități a structurii manualelor pe care le discutăm.

Să comparăm, de pildă, la început, manualele de istorie cu cele de geografie. De la clasa a V-a și pînă în clasa a IX-a, manualele de istorie au materia organizată pe lecții. Fiecare capitol corespunde în general unui capitol din disciplina respectivă. Acolo unde capitolul depășește posibilitatea predării lui într-o singură oră, manualul îl cuprinde în două lecții (vezi, de exmplu, manualul de clasa a VI-a).

Manualele de geografie pentru clasele corespunzătoare nu mai au materia organizată pe lecții, ca manualele de istorie. În schimb, în raport cu acestea din urmă, care conțin exclusiv cunoștințele de comunicat, manualele de geografie își încheie capitolele cu un număr de întrebări (clasa a V-a, a VI-a și a VII-a), alteori cu exerciții sau cu lucrări practice (clasa a V-a) sau chiar și cu teme pentru acasă (clasa a VI-a). În felul acesta, deși nedelimitată — prin titlu și numerotare, ca în manualele de istorie — organizarea pe lecții este totuși sugerată de diversele anexe la capitolul de bază, care cuprinde cunoștințele de predat. Prin urmare, cu toată inconsecvența criteriului, manualele de geografie amintite sînt încă și mai apropiate prin structură de procesul predării: ele oferă profesorului nu numai un material clar ordonat pentru comunicare, ci și material pentru alte activități, pentru fixarea cunoștințelor, pentru munca independentă în clasă, ori pentru orientarea studiului individual al elevilor, acasă.

Alte manuale — de exemplu, cele de chimie pentru clasa a VIII-a, a IX-a și a X-a — se deosebesc de amîndouă categoriile discutate mai înainte. Ele nu au materia grupată pe lecții, nu au întrebări, exerciții sau lucrări practice după fiecare capitol, în schimb, după diviziuni mai mari — care presupun un ciclu de lecții — ele oferă un foarte bogat material pentru recapitulare și aplicații: întrebări, probleme și lucrări practice.

În fața unor structuri atît de variate, ne putem întreba, firește, unde se procedează mai bine sau dacă nu cumva structurile variate sînt determinate de specificul predării fiecărui obiect. Credem că este posibilă generalizarea experienței diverselor manuale, fără ca specificul obiectului să sufere. De exemplu, dacă gruparea materiei pe lecții, intitulate ca atare și numerotate, s-a dovedit posibilă la istorie, nu vedem ce piedici s-ar ridica împotriva generalizării acestui mod de organizare și la celelalte manuale despre care am amintit. Gruparea pe lecții ar oferi autorilor, mai pregnant, imaginea volumului și a ponderei cunoștințelor care urmează să fie comunicate în 25—30 de minute, putînd să determine înlăturarea unor amănunte de prisos care provoacă supraîncărcarea elevilor.

Credem, de asemenea, apoi, că manualele nu se pot limita doar la materialul de comunicat, fie el și organizat pe lecții. Pentru alte activi-

tăți din clasă — fixarea cunoștințelor, munca independentă aplicativă — ca și pentru studiul individual al elevilor, pentru înțelegerea și memorarea mai ușoară a problemelor, uneori pentru lărgirea sferei de aplicare a acestora, ar fi nevoie ca fiecare capitol să fie urmat, după caz, fie de un număr de întrebări, fie de un scurt rezumat (o schemă logică a conținutului), însoțite sau nu — iarăși după caz — de exerciții sau de lucrări practice. Dacă lucrul acesta s-a dovedit util și posibil în manualele de geografie, care-l practică, nu vedem de ce el nu s-ar putea extinde și adapta mai întîi la toate manualele de geografie, apoi și la alte manuale: de istorie, de științe naturale, de chimie etc. De o anumită orientare a activităților practic aplicative și a studiului individual, orientare care să pornească chiar de la manual, se simte nevoie la orice obiect de învățămînt.

În al treilea rînd dacă experiența manualelor de chimie ne dovedește că este nu numai necesar, ci și posibil, ca manualul să ofere, la intervale mai mari, și material pentru recapitularea cunoștințelor dintr-un întreg ciclu de lecții [2], de ce n-ar deveni necesar și posibil același lucru în manualele de istorie, de științe naturale etc.? Evident, credem că manualul de chimie pentru clasa a X-a exagerează propunînd, la sfîrșitul unei diviziuni mai mari a materiei, 40 de întrebări, 15 probleme și 5 lucrări practice, toate cu titlu recapitulativ (p. 43 și urm.) Dar, cu o dozare mai justă a volumului de probleme și cu un mai înalt nivel de generalizare a cunoștințelor, un material recapitulativ poate fi util în orice manual.

În consecință, consemnăm ca meritorie tendința autorilor — oglindită în manualele noastre — de a se apropia și prin structură de procesul viu al predării, servindu-l în felul acesta direct. Credem, că toate cuceririle izolate, în această direcție, ar trebui corelate. S-ar putea ajunge astfel la o structură generalizată și totodată adecvată specificului fiecărui obiect de studiu.

Structura celeilalte grupe de manuale care ne interesează are și mai multe contingențe cu procesul predării. Asemenea manuale, printre care se numără manualele de limba romînă (gramatică), de limbi moderne, de lectură literară, de teorie și de istorie literară, sugerează — prin organizarea internă a capitolelor — mai tot procesul predării, fixîndu-i anumite direcții sau etape, adică o anumită desfășurare. De aceea, calitățile sau defectele didactice ale acestor manuale au drept consecință imediată orientarea justă sau defectuoasă a procesului predării. Vom ilustra lucrul acesta cu cîteva exemple.

După cum se știe, conform noii orientări a predării limbilor moderne în școală, s-a ajuns la concluzia ca în primele două săptămîni de studiu al unei asemenea limbi să se efectueze un curs oral introductiv. Dar, deși necesitatea și eficiența lui au fost dovedite experimental, cursul se face acolo unde manualul oferă material pentru aceasta (la limba rusă, clasa

2 Un asemenea material apare de altfel și în alte manuale, de exemplu în manualul de geografie pentru clasa a VIII-a.

a V-a) și nu se face acolo unde manualul îl ignorează (ca la limba germană, clasa a VI-a).

Alt exemplu: manualele de lectură literară sînt și mai apropiate încă de structura lecțiilor corespunzătoare. De regulă, un capitol dintr-un asemenea manual cuprinde: un text literar — însoțit sau nu de o biografie sau de o notiță biografică —, mai multe întrebări, un comentariu scurt („îndrumări") și o temă pentru casă. Această componență este echivalată prea des uneori și de profesori cu experiență, cu desfășurarea lecției înseși. Autoritatea manualului este atît de mare, încît chiar acolo unde autorii sau editura au introdus — în structura obișnuită — un element nou cu o intenție eventual lăudabilă, elementul nou a fost considerat ca „moment nou" în lecție, și practicat ca atare. Astfel, în noile manuale de limba romînă pentru clasa a V-a și a VI-a, autorii au creat o diviziune specială pentru explicarea cuvintelor. Probabil că nici autorii și nici editura nu s-au gîndit atunci că, începînd din anul școlar 1962/1963, în multe școli cuvintele nu vor mai fi explicate conform unor cerințe metodice elementare, în diverse etape ale lecției și în legătură cu conținutul textului, cu intențiile scriitorului etc. Și totuși, în mai multe școli, la lecțiile asistate, explicarea cuvintelor a devenit o etapă a lecției: după ce termină lectura model a textului, profesorul anunță: „Acum, să citim explicarea cuvintelor". Un elev citește, profesorul corectează eventualele greșeli de pronunțare și se trece la „ideile principale"... Iar un student care urma să predea — în cadrul practicii pedagogice — o lecție despre *Uzina vie* de Al. Sahia, în a doua oră de studiu al acesteia, a primit recomandarea să verifice „cuvintele explicate în manual", pentru că ora anterioară se terminase cu citirea paragrafului respectiv [3].

★

A treia categorie de cerințe didactico-metodice, față de manualele școlare, se referă la *modul în care se realizează corelația cunoștințelor de la o clasă la alta, în cadrul acelorași discipline și între discipline, pe clase și în ansamblu pe întreaga perioadă de școlaritate.*

In practica școlii noastre, astfel de cerințe sînt recunoscute, sub două aspecte distincte: cel care privește respectarea principiului liniar sau concentric și cel al corelației dintre diferite obiecte de învățămînt. Și o cerință și cealaltă, inițial, își găsesc aplicarea în modul de organizare a cunoștințelor în programele școlare și respectiv în manualele școlare.

Sistemul concentric este necesar și justificat să fie adoptat în organizarea conținutului manualelor în cazurile în care diferitele noțiuni și legi nu pot fi explicate de îndată cu profunzimea necesară pentru scopurile învățămîntului general — de pildă, legile mecanicii, ale curentului electric, problemele fiziologice ale unui organism viu, legile procesului istoric etc. Trebuie să avem în vedere că acest concentrism nu este o simplă repetare a materialului studiat mai înainte, ci presupune o prezentare a faptelor mai adîncă și mai multilaterală, prezentare care se sprijină pe cunoștințe dobîndite de elevi la obiectul respectiv sau la alte

[3] Pentru alte consecințe, asemănătoare, vezi Revista de pedagogie nr. 12/1962, p. 97 și urm.

obiecte de învățămînt. După cum se știe, sistemul concentric reprezintă trecerea de la o sferă de noțiuni la altă sferă de noțiuni, mai înaltă. Necesitatea revenirii repetate la materialul studiat mai înainte este impusă de natura și de legile dezvoltării gîndirii elevilor. Noțiunile științifice nu sînt însușite de elevi imediat, în formă definitivă, ci parcurg o cale lungă de dezvoltare.

La baza organizării procesului de predare și de alcătuire a manualelor de limba romînă, pentru școala de 8 ani, stă principiul concentric, impus de particularitățile de vîrstă ale elevilor, și de specificul obiectului. În virtutea acestui principiu, structura capitolelor din manualul de gramatică a trebuit să varieze în funcție de poziția fiecărei cunoștințe în sistemul concentric. Dar autoritatea manualului poate impune uneori o cale de predare absolut neconformă cu situația unei cunoștințe anumite în acest sistem. Într-adevăr, se constată că, indiferent dacă noțiunea gramaticală a mai fost sau nu comunicată, dacă urmează să fie reluată la același nivel, sau completată cu note noi, profesorii începători aplică în lecție calea indicată de structura capitolului respectiv din manual. Iar cînd manualul indică o singură cale — cea inductivă, ca manualul de clasa a V-a — și procesul predării cunoaște, invariabil, o singură cale, deși clasa a V-a nu este prima clasă în care elevii învață gramatica limbii materne.

Un alt exemplu de dispunere concentrică a materialului îl constituie manualele de științe naturale. Primele reprezentări despre lumea vie sînt însușite de elevi din manualele de citire pentru clasele II—III, în cadrul textelor cu conținut practic-științific. Studierea sistematică, pe diferite discipline, a științelor naturale se realizează în clasele IV—VIII. În învățămîntul mediu, disciplinele ce fac obiectul științelor naturale sînt reluate la un nivel mai ridicat, punîndu-se un accent deosebit pe noțiunile de anatomie, de fiziologie și de sistematică, ceea ce permite cunoașterea mai aprofundată și multilaterală a lumii vii.

Așa cum s-a arătat mai sus, la cele mai multe obiecte, aceste două principii — cel concentric și cel liniar — se îmbină. Astfel, în eșalonarea cunoștințelor de istorie pe ani de învățămînt în actualele manuale școlare s-au aplicat ambele principii — liniar și concentric. De exemplu, dacă pînă la clasa a VII-a predarea istoriei se face conform principiului predării liniare (în clasa a IV-a cunoștințe despre istoria patriei, în clasa a V-a cunoștințe de istorie antică, în clasa a VI-a cunoștințe de istorie a evului mediu, iar în clasa a VII-a cunoștințe de istorie modernă și contemporană), începînd cu clasa a VIII-a a școlii de 8 ani și continuînd cu școala medie, acest principiu se împletește cu principiul concentric, cunoștințele de istorie universală și de istorie a patriei sînt reluate la un alt nivel, corespunzător dezvoltării elevului de această vîrstă, adîncite și îmbogățite.

Obiectele de învățămînt — reflectînd diferite aspecte ale realității obiective — sînt studiate într-o strînsă legătură. Această legătură este impusă, pe de o parte, de logica fenomenelor, pe de altă parte, de necesități psiho-pedagogice, determinate de procesul formării și dezvoltării sistemului de cunoștințe al elevilor. Urmărirea cu consecvență a acestui

principiu și în structura manualelor școlare contribuie la asigurarea caracterului unitar al cunoștințelor și la însușirea lor temeinică și profundă.

Corelația cunoștințelor între obiecte diferite este de asemenea un principiu de care se ține seama într-o bună măsură la alcătuirea actualelor manuale școlare.

Manualele de fizică, de exemplu, asigură — de cele mai multe ori — o corelație strînsă cu cele de matematică. Ele conțin, de pildă, unele cunoștințe (de algebră, de trigonometrie etc.) care permit o înțelegere mai profundă a fenomenelor din domeniul fizicii. În felul acesta, fizica — la rîndul ei — sprijină studiul matematicii. Astfel, noțiunile de mărimi, invers și direct proporționale, se predau întîi la fizică, făcînd astfel să crească accesibilitatea înțelegerii acestor cunoștințe în condițiile predării matematicii (la clasa a V-a).

De asemenea, legături strînse sînt stabilite cu chimia și chiar cu anatomia. Astfel, elementele asupra structurii atomului, studiate în clasa a V-a, ajută elevilor la studierea atomului în clasa a VIII-a; schimbările în starea de agregare, temperatură, studiate la fizică, sînt folosite în studiul chimiei.

Problema asigurării unei corelații juste între cunoștințele dintr-un anumit domeniu, în clase diferite și a corelației cunoștințelor între diferite obiecte de învățămînt este una din problemele care va trebui să constituie o preocupare mai intensă din partea specialiștilor și a pedagogilor noștri.

Din cauza subaprecierii unor astfel de cerințe, atît față de programele școlare, cît mai ales față de manualele școlare, care concretizează în gradul cel mai mare conținutul cunoștințelor și modul lor de organizare, multe din manualele noastre școlare se repetă inutil în unele din capitolele respective, fie cu manuale din alte clase din cadrul aceleași specialități, fie cu manuale din specialități diferite. Astfel de exemple le întîlnim în manualele de matematică, unde lipsește concordanța în modul de prezentare a noțiunii de funcție (de exemplu, la clasele a VIII-a, a IX-a și a XI-a). De asemenea, în prezent, explicarea noțiunii de limită dată în manualul de geometrie de clasa a IX-a diferă de cea din manualul de analiză matematică de clasa a XI-a. În general, manualele de geometrie pentru clasa a VIII-a și a X-a conțin foarte puține probleme și exerciții cu ajutorul cărora să se poată realiza o strînsă legătură între diferitele ramuri ale matematicii și alte discipline, cum sînt: fizica, chimia și științele naturale. Cu toate că manualele de matematică și de fizică prezintă un real progres în legătură cu asigurarea unei oarecare corelații, totuși cele două obiecte de învățămînt nu se ajută reciproc, în mod corespunzător, așa cum se ajută în realitate cele două științe.

Lipsa de concordanță deplină între unele manuale, chiar din cadrul aceleiași specialități, se constată, de pildă, și la literatură. De exemplu, definiția dată limbii literare este complet alta în două dintre manualele de literatură. În manualul de clasa a VIII-a, definiția limbii literare este cea corectă: „Limba literară este aspectul cel mai corect al limbii naționale, produs al unei continue prelucrări din partea scriitorilor, a publi-

ciștilor, a oamenilor de știință și cultură, o sinteză a posibilităților de exprimare frumoasă a limbii întregului popor". Aceeași noțiune, în manualul de clasa a IX-a, este însă definită astfel: „Limba literară este aspectul cel mai îngrijit al limbii romîne".

Astfel de inconsecvențe nu dovedesc o colaborare, cel puțin între autorii manualelor de aceeași specialitate, și nici intenția de a aplica în munca lor o serie de principii și legi ale procesului de învățămînt, existente și recunoscute ca necesare în practica școlii noastre.

☆

Analiza manualelor școlare, din punctul de vedere al cerințelor didactico-metodice, pune în fața autorilor de manuale, și în același timp în fața pedagogilor, sarcini deosebit de importante.

Școala noastră are nevoie de manuale din ce în ce mai bune. Practica înaintată a multor cadre didactice și a multor autori a scos la iveală numeroase posibilități, a indicat o serie de căi bune, care — dacă vor fi urmate și folosite — vor duce la succese și mai importante în acest domeniu.

Criticile aduse manualelor școlare, discuțiile purtate, ca și o serie de studii cu caracter teoretic, constituie o bază de pornire în generalizarea pe mai departe a tot ce s-a făcut bun în țara noastră în direcția perfecționării manualului școlar și a adîncirii problemelor ce se ridică în munca autorilor.

СОБЛЮДЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ В СОСТАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

(Резюме)

В первой части статьи выясняется понятие о „дидактических и методических принципах", представляя авторам учебников элементы научной ориентировки в этом вопросе.

Авторы статьи анализируют доступность и последовательность знаний, способы сочетания и реализации в учебниках разных критериев, обусловленных логикой соответствующих наук и психологическими требованиями.

Во второй части анализируются требования, обусловленные характером методов и приемов работы в школе, а также спецификой реализации корреляции знаний — внутрипредметной и между разными предметами.

LE RESPECT DES EXIGENCES DIDACTICO-METHODIQUES A L'ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES

(Résumé)

Les auteurs de l'étude commencent par élucider la notion de „didactique-méthodique" puis ils présentent des aspects importants des problèmes traités et rappellent — à l'intention des auteurs de manuels — certains critères d'orientation.

On insiste tout particulièrement sur l'accessibilité et la succesion des connaissances à donner aux élèves, de même que sur la manière dont on agence les différents critères objectifs générés par la logique des sciences et par les nécessités d'ordre psychologique.

Dans la deuxième partie sont analysés, à tour de rôle, les exigences qu'impose le caractère des méthodes et des procédés spécifiques au travail avec les élèves : une place à part est réservée à la corrélation des connaissances d'une classe à une autre dans le cadre des mêmes disciplines et entre les disciplines.

THE OBSERVANCE OF SOME DIDACTIC AND METHODOLOGICAL DEMANDS IN COMPILING TEXTBOOKS

(Abstract)

Of the basic requirements of textbooks, those of a didactic and methodological nature have priority of place.

After clarifying the notion of „didactic-methodological" demands, the authors stress some important aspects of the problem, also giving some general indications as to how textbooks should be written. Thus, they lay emphasis on the accessibily and succession of the chapters in textbooks, and the way various objective criteria generated by the logic of sciences are combined with the demands of a psychological nature.

In the second part of the article are discussed, one by one, the demands made necessary by the methods and procedures, quite typical, of work with pupils, and by the way correlation of knowledge is achieved all the way up school, either as part of the same subjects or between various subjects.

DESPRE ÎNSUȘIREA NOȚIUNILOR DE ISTORIE ÎN ȘCOALA DE 8 ANI.

Înv. GHEORGHE SIRETEANU
Comuna Șipote — Reg. Iași

Cunoașterea temeinică a vieții poporului nostru, de-a lungul veacurilor pînă în prezent, dezvoltă la copiii de vîrstă școlară mică (clasele I—IV) dragostea față de patrie, față de popor, față de conducătorii lui încercați, le întărește voința de a participa la măreața operă de construire a societății noi.

Cunoștințele despre viața socială se predau în cadrul orelor de limba romînă pînă în clasa a IV-a, cînd istoria se predă ca disciplină aparte. În primele trei clase, datorită particularităților de vîrstă, care se caracterizează prin caracterul activ al unor procese de cunoaștere ca senzația, percepția, formarea reprezentărilor cu privire la lumea înconjurătoare, copiii își formează unele reprezentări referitoare la viața socială.

În această perioadă, copiii fac cunoștință cu unele aspecte din viața poporului nostru din trecut și din prezent (legendele istorice la clasa a II-a și bucățile cu conținut istoric la clasa a III-a). Faptele cunoscute, în această perioadă, servesc procesului de formare a reprezentărilor referitoare la viața socială și mai tîrziu servesc la înțelegerea noțiunilor de istorie. Înțelegerea justă a noțiunilor de istorie este foarte importantă, întrucît „cunoașterea legității obiective a dezvoltării societății și cunoașterea rolului pe care îl au acțiunile oamenilor, care transformă posibilitățile efective în realitate, constituie o trăsătură esențială a concepției despre lume a omului" [1] societății noi.

În cadrul cursului de istorie — în clasa a IV-a — „copiii trebuie în primul rînd să facă cunoștință cu fapte și noțiuni de istorie, dar cu fapte și noțiuni primordiale, adică fundamentale" [2].

Însușirea unor noțiuni ca: „stat, clase sociale, sclav, stăpîn de sclavi, iobag, boier, burghez, proletar, grevă, revoluție, răscoală" [3], patrie, popor,

[1] „Bazele educației comuniste", Editura politică, București, 1961, p. 30.
[2] *V. G. Karțov:* „Metodica istoriei U.R.S.S.". Pentru școala elementară (în ajutorul învățătorului), Ed. Cartea Rusă, 1950, p. 17.
Vezi și Metodica predării istoriei în școala de 8 ani (cl. I—IV). E.S.D.P. 1962, p. 30.
[3] Programa școlară pentru școala de 8 ani, cl. I—IV, Buc., 1962, p. 63.

exploatare, orînduire socială, luptă de clasă se realizează cu oarecare greutate la vîrsta şcolară mică. În afară de noţiunile prevăzute în programă am mai adăugat cîteva care sînt folosite în lecţiile din manual şi pe care le considerăm la fel de importante ca şi primele.

Însuşirea noţiunilor de bază la istorie prezintă importanţă nu numai pentru înţelegerea faptelor istorice şi a dezvoltării societăţii, ci şi pentru înţelegerea ideilor în cadrul altor obiecte de învăţămînt. Aşa, de pildă, dezvoltarea economică a ţării noastre în trecut şi după 23 August 1944, situaţia clasei muncitoare şi a ţărănimii în trecut şi în prezent, situaţia statelor eliberate de curînd de sub colonialism, sistemele social-economice existente în lume şi multe alte probleme studiate în cadrul geografiei (în clasele III—VII), ar fi de neînţeles fără ajutorul cunoştinţelor de istorie. De asemenea, cunoştinţele de istorie aduc o contribuţie însemnată la înţelegerea conţinutului multor bucăţi de literatură.

Problema educării trăsăturilor morale în cadrul lecţiilor de istorie a fost mai mult cercetată decît procesul de însuşire de către elevi a noţiunilor de bază. Întrucît „întreaga orientare pe care programa o imprimă lecţiilor de istorie ajută pe elevi să-şi însuşească treptat capacitatea de a-şi explica în mod materialist-ştiinţific evenimentele şi fenomenele istorice“ [4], considerăm că cercetarea greutăţilor întîmpinate de elevi în procesul de însuşire a noţiunilor de istorie şi a modului în care pot fi înlăturate — cel puţin în parte — constituie o problemă care prezintă interes.

Greutăţile pe care le întîmpină copiii din clasele I—IV în însuşirea noţiunilor de istorie se datoresc — presupunînd că lecţiile corespund cerinţelor metodice — particularităţilor de vîrstă care determină unele caracteristici ale proceselor de cunoaştere. La vîrsta micii şcolarităţi, procesul de cunoaştere este predominat de datele obţinute prin contactul nemijlocit cu obiectele lumii înconjurătoare. Datele senzoriale precumpănesc în gîndirea şcolarului. Pînă la venirea în clasa I, cunoaşterea are un aspect mai mult global, analiza mergînd puţin pe linia diferenţierii elementelor esenţiale necesare generalizărilor, din cauza slabei dezvoltări a inhibiţiei de diferenţiere. Din acest motiv, în procesul generalizării, copiii folosesc deseori date neesenţiale. De multe ori, singularul este confundat cu generalul, iar generalul nu este recunoscut în singular. Raţionamentele de la particular la particular sînt frecvente, iar procesul de trecere de la o gîndire cu caracter concret, la o gîndire mai abstractă este în plin curs de dezvoltare. Orientarea în timp este destul de anevoioasă, iar înţelegerea interacţiunii fenomenelor vieţii sociale este greu accesibilă pentru elevii din primele clase. Toate aceste particularităţi de vîrstă determină o serie de greutăţi în însuşirea noţiunilor de istorie. În articolul de faţă vom analiza unele din aceste greutăţi, observate în practica didactică.

În formarea noilor asociaţii, un rol important îl au cunoştinţele anterioare, căpătate în mod organizat — în cadrul procesului de învăţămînt — sau în mod neorganizat — în viaţa de zi cu zi. Fondul de

[4] „Metodica predării istoriei în şcoala de 8 ani“ (cl. I—IV), E.S.D.P., 1962, p. 36.

cunoștințe al elevului, la un moment dat, influențează atît fixarea unor cunoștințe noi, cît și păstrarea și reproducerea lor. În cazul cunoștințelor de istorie, cercul asupra căruia se răsfrînge cunoașterea elevilor este redus. Nu ne referim numai la volumul de cunoștințe, ci și la semnificația lor pentru înțelegerea fenomenelor sociale și a vieții sociale în general. Este adevărat că pînă la studiul sistematic al istoriei copiii capătă unele cunoștințe referitoare la unele aspecte ale vieții sociale din trecut și din prezent. De pildă, în cadrul lecțiilor de limba romînă, elevii cunosc aspecte din viața și munca oamenilor, precum și momente importante din lupta glorioasă a poporului nostru pentru libertate și o viață mai bună.

Cunoașterea unor fapte prin legendele istorice la clasa a II-a, bucățile cu conținut istoric la clasa a III-a, bucățile de literatură referitoare la marile evenimente interne și internaționale, precum și cele referitoare la viața și munca oamenilor, sînt corespunzătoare înțelegerii copiilor. Analiza acestor bucăți nu trebuie să se reducă la cunoașterea faptelor descrise, ci este indicată redarea sub forma succintă a ideilor. Conținutul acestor lecții oferă posibilitatea pregătirii înțelegerii unor noțiuni întîlnite în cursul de istorie. De pildă, în lecția „Cum a răsplătit Ștefan cel Mare vitejia ostașilor săi" (clasa a III-a), explicarea cuvintelor: dijmaș, boier, răzeș, pregătește pe elevi în vederea înțelegerii noțiunii de clase sociale, existente în orînduirea feudală, precum și a raportului dintre ele. De exemplu, paragraful: „Cînd au început să iasă dijmașii și supușii, boierii murmurau cu mirare. Vedeau că domnul strică rînduiala veche din țara Moldovei", exprimă interesele de clasă ale boierimii, ceea ce este necesar să fie scos în evidență. La predarea bucății „Sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn poporul nostru construiește socialismul", există posibilitatea formării premiselor înțelegerii caracteristicilor orînduirii socialiste — bogățiile sînt proprietatea întregului popor. În discuțiile pregătitoare, în analiza fragmentelor se pot da explicații scurte, care să pregătească înțelegerea ulterioară a unor noțiuni de istorie[5]. Scoaterea în evidență a acestor elemente se poate realiza prin răspunsuri la întrebări și prin citire selectivă.

Cît privește cunoștințele referitoare la viața socială căpătate în mod neorganizat — prin viața de zi cu zi — ele se reduc numai la prezent. Experiența de viață a copiilor cuprinde o perioadă extrem de scurtă în raport cu istoria poporului. Din acest motiv, în cadrul lecțiilor cu conținut istoric la clasele I—III și la lecțiile de istorie la clasa a IV-a, nu putem face apel la experiența de viață a copiilor decît în foarte mică măsură. Aceasta constituie o greutate în însușirea cunoștințelor de istorie de către elevi, pentru că participarea activă și conștientă a elevilor la lecții este determinată în mare măsură de folosirea cunoștințelor vechi în înțelegerea cunoștințelor noi[6]. Or, posibilitatea de a folosi cunoștințele vechi este

[5] „Metodica predării istoriei în școala de 8 ani" (cl. I—IV), E.S.D.P., 1962, p. 31 (principiul predării concentrice).

[6] *I. I. Babușkin:* „Pentru perceperea conștientă și activă a noilor cunoștințe de către elevi", Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie nr. 3, 1955, p. 21.

mult mai limitată în cazul istoriei decît în cazul altor obiecte, deoarece fenomenele istorice sînt ireversibile.

Într-adevăr şi fenomenele istorice au o latură comună — legitatea în virtutea căreia se produc —, dar care nu poate fi uşor înţeleasă de către copii. Fiind ireversibile, fiecare fapt îşi are specificul său, constînd în cauzele şi în modul de desfăşurare specific. La nivelul de înţelegere al copiilor din clasa a IV-a, cauza generală este percepută sub forma elementului ei cel mai concret. De exemplu, răscoalele sînt un rezultat al antagonismului dintre clasele sociale din societatea împărţită în clase antagoniste. Pentru mulţi copii, cauza tuturor răscoalelor a fost „viaţa grea a ţărănimii". Răspunsul acesta îl dau chiar în cazul cînd întrebarea este pusă pentru fiecare răscoală. Puţini răspund în mod diferenţiat, arătînd cauzele specifice ale fiecărei răscoale. Ei arată că muncitorii şi ţăranii au fost exploataţi de către clasele exploatatoare, însă nu diferenţiază formele de exploatare.

De aici, necesitatea ca în expunerea lecţiilor de istorie să se pună accentul pe elementele specifice fenomenelor, lucru ce poate fi scos în evidenţă prin schemele care se întocmesc la tablă şi care trebuie întărite în momentul fixării cunoştinţelor şi al verificării din lecţia următoare. Înţelegerea unor cauze sau fapte sub forma lor generală trebuie depăşită; ar fi o greşeală să rămînem la această formă pentru că, în acest caz, n-am dezvolta procesele de analiză şi de sinteză care stau la baza înţelegerii cunoştinţelor.

Cunoştinţele anterioare joacă un rol important în însuşirea noilor cunoştinţe, întrucît cunoaşterea ştiinţifică a lumii înconjurătoare de către elevi se efectuează în mod obligatoriu pe baza reprezentărilor acumulate printr-o experienţă prealabilă.

Acest fapt ne obligă — şi în cazul lecţiilor de istorie — la folosirea fondului de reprezentări, chiar dacă este foarte limitat. În predarea cunoştinţelor de istorie, de multe ori pornim de la reprezentările referitoare la viaţa socială actuală, şi — prin comparaţie — scoatem în evidenţă elementele necesare înţelegerii unor noţiuni noi. De exemplu, pentru un elev din clasa a IV-a este greu să-şi reprezinte viaţa iobagului. El cunoaşte viaţa părinţilor lui colectivişti, care sînt oameni liberi şi muncesc pentru ei. Dar cum era viaţa iobagului sau a sclavului? Nu-i este uşor copilului să şi-o reprezinte la vîrsta de 11 ani, pentru că nu este vorba numai de o reprezentare a vieţii în aspectele ei obişnuite — locuinţă, hrană, îmbrăcăminte —, ci şi de înţelegerea dependenţei sclavului sau iobagului faţă de proprietarul mijloacelor de producţie, lucru care este mai greu de perceput. În aceste cazuri se poate recurge la comparaţie.

Există cazuri cînd în procesul de formare a noţiunilor se pot folosi mai puţin elementele prezentului. De exemplu, noţiuni ca: orînduire socială, clase sociale, luptă de clasă, se formează după ce au fost acumulate o serie de cunoştinţe, adică după ce a fost parcurs un anumit material prevăzut de programa şcolară. Astfel, despre lupta de clasă este vorba în lecţia a III-a (Manualul de clasa a IV-a, 1962), cînd se vorbeşte despre răzvrătirea sclavilor împotriva stăpînilor de sclavi, fapt care a dus la organizarea armatei de către cei din urmă. La această dată, lupta de

clasă, ca rezultat al antagonismului dintre clasele sociale cu interese opuse, nu poate fi pe deplin înțeleasă de către elevi, pentru că nu au încă reprezentări clare despre clasele sociale. Ea este înțeleasă mai bine după ce elevii iau cunoștință și despre alte clase sociale existente în orînduirile sociale următoare și înțeleg — în parte — ce înseamnă o orînduire socială împărțită în clase antagoniste.

La primele lecții ne găsim în faza acumulării materialului necesar înțelegerii acestei noțiuni. După cum se vede, înțelegerea acestei noțiuni este determinată de înțelegerea altor noțiuni și determină, la rîndul ei, înțelegerea unor noțiuni ca: răscoală, grevă, revoluție. Procesul de însușire temeinică a noțiunilor de istorie are loc în procesul de cunoaștere a sistemului de noțiuni care asigură înțelegerea faptelor și fenomenelor istorice în lumina materialismului istoric.

O altă greutate în însușirea noțiunilor de istorie este provocată de perioada de însușire a noțiunii respective. Orice noțiune are anumite elemente componente, care se însușesc într-o perioadă mai lungă sau mai scurtă și care asigură însușirea conștientă și temeinică a noțiunii respective. În cadrul altor obiecte de învățămînt, ca de pildă la gramatică, unde este vorba tot de cunoștințe abstracte, perioada de însușire a noțiunilor este mai mare ca în cazul istoriei. Noțiunea de sclav se dă în lecția a II-a [7]. Pînă la această dată, elevii nu au elemente însușite în lecții speciale, care să asigure însușirea temeinică a acestei noțiuni. Este just că elevii cunosc aspecte din viața oamenilor din lecțiile de citire. Dar aceste aspecte, se referă în majoritatea cazurilor, la prezent și, chiar cînd se referă la trecut, nu oferă elemente care să poată fi folosite la explicarea acestei noțiuni. Deci, pe cînd însușirea noțiunii de substantiv se pregătește într-o perioadă de aproximativ 3 ani, noțiunea de sclav — cu elementele ei componente — trebuie să se însușească într-o oră. Este evident că elevii vor întîmpina mai puține greutăți în însușirea noțiunii de substantiv decît a aceleia de sclav.

S-ar putea obiecta că la baza însușirii noțiunilor de istorie, ca și a celor gramaticale, stă principiul concentric și, deci, diferențierea făcută de noi n-ar fi justificată. Într-adevăr, principiul concentric stă la baza predării noțiunilor de istorie, dar cu observația că la istorie nu există lecții speciale pentru perceperea unor elemente necesare generalizărilor ulterioare, așa cum există în cadrul gramaticii. Lecțiile cu conținut istoric — fiind încadrate în obiectul „limba romînă" — ridică numeroase probleme ca: formarea deprinderilor de citire, îmbogățirea vocabularului, formarea deprinderilor de exprimare corectă, ceea ce poate foarte ușor abate atenția educatorului de la sarcina de a pregăti înțelegerea unor noțiuni de istorie. La aceasta se mai adaugă și faptul că lecțiile de gramatică din clasele I—III referitoare la substantiv urmăresc scopul precis de a pregăti înțelegerea acestei noțiuni, pe cînd lecțiile cu conținut istoric din clasele II—III urmăresc mai mult cunoașterea unor fapte și mai puțin perceperea sistematică a elementelor necesare înțelegerii noțiu-

[7] „Istoria patriei" — Manualul pentru clasa a IV-a —, E.S.P.D., București, 1962.

nilor de bază. Deşi principiul concentric este unic, posibilităţile de realizare sînt diferite.

Această particularitate ne conduce la formularea a două concluzii. Prima, că este posibil ca elevii să nu înţeleagă deplin unele noţiuni de istorie în orele cînd sînt explicate, pentru că este normal ca elevii în vîrstă de 11 ani să nu înţeleagă totul dintr-odată. A doua, că în cazul noţiunilor de istorie este necesară o revenire repetată asupra lor, nu atît sub forma reproducerii, ci mai ales sub forma analizei elementelor componente, deci a aprofundării înţelegerii lor.

Noţiunile de istorie se cristalizează treptat. Elementele însuşite ulterior predării unei noţiuni ajută la înţelegerea noţiunilor care n-au putut fi însuşite temeinic în momentul predării. De pildă, după ce elevii cunosc noţiunile de iobag şi de proletar, înţeleg mai bine şi noţiunea de sclav, înţeleg mai bine ceea ce caracterizează situaţia sclavului: lipsa totală de libertate şi lipsa de mijloace de producţie. Dacă la început noţiunea n-a putut fi înţeleasă şi însuşită în mod temeinic, aceasta se datoreşte faptului că s-a bazat pe descriere. Treptat, însă, elevii vor începe să înţeleagă elementele care caracterizează o clasă socială, precum şi relaţiile care se stabilesc între clasele sociale (în cadrul sistemului de noţiuni). Se desfăşoară un proces continuu de conturare a noţiunilor, proces a cărui desfăşurare trebuie urmărită în clasele V—VIII.

Se ştie că la clasele mici însuşirea cunoştinţelor este puternic influenţată de perceperea nemijlocită a datelor necesare generalizărilor. Folosirea materialului didactic este o cerinţă impusă de particularităţile de vîrstă, deoarece „expunerea care se bazează pe materialul didactic intuitiv şi pe exemple concrete este memorată mai repede de copii şi mult mai temeinic“ [8]. Scopul folosirii materialului didactic în cadrul lecţiilor de istorie are unele particularităţi de care e bine să ţinem seama. Pentru înţelegerea lor vom folosi comparaţia. În cadrul altor discipline, în momentul prezentării materialului didactic, observaţia elevilor este dirijată spre anumite elemente care trebuie reţinute în forma în care le prezintă materialul. Reprezentarea care se formează trebuie să fie aidoma materialului prezentat. În cadrul istoriei, lucrurile se complică, deoarece acţiunile dinamice sînt redate static. „Tabloul limitează posibilităţile pictorului. El întipăreşte pe pînză un moment determinant al acţiunii şi nu poate arăta acţiunea însăşi în dezvoltarea şi mişcarea sa“ [9]. Elevii sînt tentaţi, însă, să reţină detaliile obiectelor, aşa cum le reprezintă tabloul. De exemplu, observînd uneltele din piatră necioplită şi cioplită, elevii reţin aspectul lor. În acest caz, observaţia nu se poate limita numai la aspectul uneltelor. Nu este totul ca elevii să ştie să descrie aceste unelte, ci să înţeleagă felul de trai al oamenilor care le-au mînuit. Or, tocmai acest lucru — care nu poate fi observat pe tabloul prezentat — este mai greu de înţeles. Prezentînd tabloul cu chipul lui Ion Vodă cel Cumplit, se reţine înfăţişarea aspră a domnitorului

[8] „Studii de psihologia copilului“ sub redactarea lui: *A. N. Leontiev* şi *L. I. Bojovici*, E.S.D.P., 1953, p. 33.

[9] *V. G. Karţov*: Opera citată, p. 166—167.

moldovean. Dar nu acest fapt, care rezultă din intuirea nemijlocită a tabloului, este elementul principal pe care trebuie să-l rețină elevii. Elementul principal îl constituie faptul că a fost aspru cu asupritorii poporului, ceea ce nu rezultă din intuirea tabloului. Tabloul înfățișînd „Răscoala din 1907" de Octav Băncilă este foarte expresiv și trezește stări emoționale puternice. Dar, reprezintă doar un crîmpei din acest important eveniment. Imaginea tabloului trebuie completată; trebuie arătat că țăranii din tablou au fost zeci de mii, că cei cîțiva căzuți au fost 11 000, că la fel cu scena înfățișată au mai fost nenumărate altele. Imaginea unui singur aspect al luptei trebuie să fie ridicată pînă la proporțiile unui eveniment.

Manualul este bogat ilustrat. Ilustrațiile reprezintă însă momente statice. Observînd ilustrația care reprezintă bătălia de la Călugăreni, elevii trebuie să rețină vitejia oastei conduse de Mihai Viteazu în lupta împotriva cotropitorilor turci. Acest lucru se deduce din atitudinea luptătorilor, după cum ura țăranilor împotriva boierilor (din tabloul citat) se deduce din înfățișarea lor. Pentru elevii de clasa a IV-a nu este ușor a stabili corespondența dintre înfățișarea fizică și stările sufletești. De aici necesitatea de a se insista, nu atît asupra reținerii detaliilor tabloului, ci mai mult asupra înțelegerii lor, asupra încadrării momentului în evenimentul pe care-l reprezintă.

Detaliile tabloului reprezintă elemente concrete ale unei acțiuni. Ele nu trebuie reținute decît în măsura în care ajută la înțelegerea faptelor istorice. Folosirea tablourilor și a ilustrațiilor joacă un rol important în formarea reprezentărilor referitoare la evenimentele istorice, pentru că „copilul percepe cu greu o noțiune abstractă de istorie și oricît s-ar strădui învățătorul să explice copiilor asemenea noțiuni, toate sforțările lui riscă să rămînă zadarnice, dacă el nu va ști să le lămurească noțiunea respectivă cu ajutorul faptelor concrete" [10]. Faptele concrete sînt redate de tablouri și ilustrații; unele dintre ele sînt cunoscute de elevi din experiența lor anterioară. Formarea imaginii juste a evenimentului respectiv se realizează prin explicarea verbală care însoțește prezentarea materialului didactic și care este mai amplă decît în alte cazuri.

Așadar, elementele intuitive folosite în cadrul lecțiilor de istorie servesc atît generalizării lor, cît și înțelegerii unor fapte localizate în timp.

Gradul de însușire a cunoștințelor se verifică prin reproducerea de către elevi a celor învățate. Redarea cunoștințelor învățate poate îmbrăca forme diferite: răspunsuri la întrebări, recunoașterea regulilor și definițiilor în cazuri particulare, demonstrații, povestirea faptelor și altele. Este interesant de precizat care forme sînt mai accesibile în cazul reproducerii cunoștințelor de istorie. Forma cea mai răspîndită — după cîte se pare — este răspunsul la întrebări. Este forma cea mai accesibilă, întrucît întrebarea sugerează în oarecare măsură răspunsul. În cazul reproducerii sub forma povestirii, elevii din clasa a IV-a întîmpină unele dificultăți. „Dificultatea principală pentru copii în a prezenta o povestire legată este neputința de a-și concentra gîndirea, ca să cuprindă în ea

[10] *V. G. Karțov*: opera citată, p. 21.

succesiunea evenimentelor expuse" [11]. În redarea sub formă de povestire a conținutului lecțiilor de istorie are loc procesul de schimbare a reprezentărilor obiectelor și fenomenelor în reprezentări ale imaginației reproductive. Acest proces se bazează pe înțelegerea cauzelor determinante ale evenimentelor și a interdependenței dintre ele. Din aceste motive, nu întotdeauna se poate considera neștiință greutățile manifestate de unii elevi în povestirea faptelor. Greutățile întîmpinate de către elevi în redarea independentă a faptelor istorice nu justifică, însă, renunțarea totală la această formă. Alături de metoda interogativă, povestirea se impune din două motive: pentru formarea deprinderilor de exprimare și dezvoltarea imaginației reproductive și pentru pregătirea elevilor pentru activitatea din clasele V—VIII. Experiența ne arată că folosirea povestirii — ca formă de reproducere a cunoștințelor — depinde de conținutul lecției și de particularitățile individuale ale elevilor (acțiunile vii sînt cel mai ușor povestite).

Analizînd cîteva din greutățile întîmpinate de elevi în însușirea cunoștințelor de istorie, am folosit unele date comparative. În felul acesta, putem să deducem mai ușor căile specifice de urmat în organizarea lecțiilor de istorie, în vederea însușirilor noțiunilor de istorie de bază.

În cele ce urmează vom analiza modul în care elevii pot să-și însușească unele noțiuni fundamentale.

Noțiunea de patrie este foarte des folosită. Procesul de formare a noțiunii la elevi începe din fragedă copilărie, o dată cu formarea reprezentărilor despre casa părintească și ținutul natal. Acestea sînt elementele de sprijin pentru procesul ulterior de înțelegere a noțiunii. Mai departe, reprezentările se întregesc prin cunoștințele căpătate despre viața și munca oamenilor (în cadrul lecțiilor de citire și prin studierea raionului și a regiunii), încît „copilul înțelege treptat că satul sau orașul în care s-a născut, natura care-l înconjoară, oamenii care muncesc în permanență — toate aceste constituie o părticică din patria sa" [12].

V. I. Lenin a subliniat că patria „reprezintă mediul politic, cultural și social dat în care trăiește și muncește un popor" [13]. Înțelegerea oricărei noțiuni presupune înțelegerea notelor ei definitorii. Deci, pentru ca elevii să înțeleagă corect noțiunea de patrie, trebuie să înțeleagă ce este mediul politic (orînduirea economică și de stat), ce este mediul social (raporturile dintre clasele sociale) și ce este mediul cultural (cultura, tradițiile democratice și progresiste ale poporului). „Numai toate aceste laturi componente, luate împreună, definesc complet și în mod științific patria" [14], dar aceste elemente nu pot fi înțelese deplin de către elevii din clasa a IV-a.

Printre primele reprezentări despre patrie sînt cele determinate de elementul cel mai concret — teritoriul, bogățiile și frumusețile țării; urmează reprezentările despre viața și munca oamenilor, apoi cele despre

[11] *Idem*, p. 170.
[12] *V. A. Suhomlinski:* Op. cit., p. 10.
[13] *I. Roșianu:* „Marxism-leninismul despre patriotismulmul socialist și internaționalismul proletar", Editura politică, Bucuerști, p. 3.
[14] Idem, p. 4.

relațiile dintre oameni etc. Se poate observa că în conținutul noțiunii de patrie se mențin elementele concrete (la unii elevi din clasa a III-a, noțiunea de patrie se limitează încă la reprezentarea locului natal). Elementele arătate, stabilind gradul de înțelegere a noțiunii, constituie punctul de plecare pentru adîncirea acestei noțiuni în clasele V—VIII. Materialul studiat în clasele V—VIII, la istorie, literatură, geografia patriei oferă posibilitatea înțelegerii tuturor elementelor definitorii ale noțiunilor: mediul politic, mediul social și mediul cultural.

O altă noțiune la fel de des folosită este noțiunea de popor. „Materialismul istoric consideră că forța principală a istoriei o constituie poporul, clasele înaintate, masele muncitoare“ [15]. Formarea noțiunii de popor începe cu cunoașterea mediului familial, apoi cu cunoașterea unor aspecte din viața altor copii și a altor oameni. Din lecțiile de limba romînă elevii iau cunoștință despre munca oamenilor din fabrici, uzine, mine, de pe ogoare etc. Ei învață că toți muncesc pentru realizarea aceluiași scop: făurirea unei vieți mai bune. Treptat, noțiunea de popor este înțeleasă ca o comunitate de oameni. În cursul clasei a IV-a, elevii înțeleg împărțirea oamenilor în clase sociale, comunitatea de interese a oamenilor care fac parte din aceeași clasă socială, conflictul dintre clasele sociale antagoniste, dar nu pot înțelege existența diverselor grupuri și pături și relațiile dintre ele. Ei rețin clasele sociale principale din fiecare orînduire socială.

Înțelegerea noțiunii de popor are la bază cunoașterea nemijlocită a muncii oamenilor. Oamenii muncesc pentru a făuri bunuri materiale și culturale necesare societății. Acest lucru este perceput cu ușurință. Extinzîndu-se cadrul cunoscut, se ajunge la înțelegerea noțiunii de popor, sub forma oamenilor care muncesc, a producătorilor bunurilor materiale și spirituale. Această înțelegere la care pot ajunge elevii de clasa a IV-a nu contravine înțelesului științific, întrucît „nucleul de bază al maselor populare îl constituie în toate epocile masele muncitoare, în societatea sclavagistă — sclavii și plebeii, în feudalism — țăranii iobagi sau dependenți și meseriașii, în capitalism — muncitorii și țăranii“ [16], iar „în societatea socialistă poporul este alcătuit din toate păturile și membrii societății“ [17]. Prin urmare, unul din elementele noțiunii de popor — oameni care muncesc — este accesibil elevilor de clasa a IV-a. Celelalte elemente urmează să fie însușite în clasele V—VIII.

Pentru a-și forma o imagine cît de sumară despre dinamica vieții sociale, elevii trebuie să cunoască noțiunea de clasă socială: „clase se numesc grupuri mari de oameni, care se deosebesc după locul pe care-l ocupă într-un anumit sistem de producție socială istoricește determinat, după raportul lor (de cele mai multe ori consfințit și întărit prin legi) față de mijloacele de producție, după rolul pe care îl au în organizarea socială a muncii, și deci după felul în care obțin acea parte de care

[15] „Bazele filozofiei marxiste“, Ed. politică, București, 1959, p. 701.
[16] Idem, p. 703.
[17] „Bazele filozofiei marxiste“, Editura politică, București, 1959, pp. 703—704.

dispun din bogăția societății și după mărimea acestei părți" [18]. La nivelul înțelegerii copiilor, elementele definitorii ale noțiunii de clase sociale sînt: raportul față de mijloacele de producție (dacă posedă pămînt, unelte de muncă), locul pe care-l ocupă în procesul de producție (muncește sau nu), raportul față de produsul muncii (dacă este stăpîn pe întreg produsul muncii sale sau nu).

Toate aceste trei elemente sînt accesibile într-o oarecare măsură înțelegerii elevilor de clasa a IV-a, întrucît pot fi ușor exemplificate. Cercul exemplificărilor rămîne — inițial — la înțelegerea exemplelor legate de mediul de viață al elevilor. Ulterior, pe măsură ce se însușesc și cunoștințe de geografie, exemplificările cresc ca număr și ca grad de înțelegere (ne referim la cunoștințele de geografie economică.).

Deși înțelegerea separată a acestor elemente este posibilă, înmănuncherea lor într-o definiție mai cuprinzătoare nu este posibilă. Elementul care este mai ușor perceput și reținut este raportul față de mijloacele de producție. Elevii din clasa a IV-a definesc clasele sociale ca un grup de oameni care au sau nu mijloace de producție, și, de aici, și comunitatea de interese a oamenilor care fac parte din aceeași clasă socială. Socotim că această înțelegere este foarte importantă, întrucît raportul față de mijloacele de producție constituie elementul principal în definirea claselor sociale. Urmează ca în clasele V—VIII să se insiste mai mult asupra celorlalte două elemente și asupra înmănuncherii lor în definiție.

Clasele sociale sînt legate de orînduirile sociale, de formațiunile social-economice. Formațiunea social-economică este definită ca o „treaptă de dezvoltare socială, caracterizată printr-o anumită orînduire economică istoricește determinată și printr-o suprastructură corespunzătoare" [19]. Ca elemente definitorii intră: un anumit mod de producție (un anumit mod de a se făuri bunurile necesare omului în viață) și o anumită suprastructură.

Deci, se pune problema ca elevii să aibă o înțelegere sumară despre modul de producție. Nu este vorba de a încerca explicarea noțiunii de mod de producție elevilor din clasa a IV-a, ci de cunoașterea unor elemente necesare înțelegerii noțiunii de orînduire socială. Noțiunea de mod de producție este complexă și în totalitatea ei inaccesibilă elevilor din clasa a IV-a, întrucît ar trebui să înțeleagă cele două elemente principale: relațiile de producție și forțele de producție.

Pornindu-se de la observațiile elevilor, se arată că în munca sa omul se folosește de unelte și lucrează într-un anumit domeniu: agricultorul — pămîntul, fierarul — fierul, lemnarul — lemnul și că uneltele trebuie mînuite de oameni. Înțelegerea forțelor de producție rămîne la acest aspect: ca să producă bunuri, oamenii au nevoie de unelte și obiecte cu care să le lucreze.

În înțelegerea relațiilor de producție se pornește tot de la ceea ce le este cunoscut copiilor: necesitatea ca oamenii să producă bunuri materiale. Pentru a produce bunuri este nevoie de unelte și de obiecte pe care să le

[18] *V. I. Lenin:* Opere, vol. 29, E.S.P.L.P., p. 404—405.
[19] Dicționar politic, Editura politică, București, 1959, p. 240.

prelucreze — elemente cunoscute. Părinții lor sînt proprietari colectivi ai mijloacelor de producție. Din acest motiv, ei sînt stăpîni pe produsul muncii lor, repartiția făcîndu-se după calitatea și cantitatea muncii depuse. În trecut, în societatea împărțită în clase antagoniste, nu toți oamenii posedau mijloace de producție. Unii aveau pămînt, unelte, alții n-aveau. Cei care posedau mijloace de producție erau stăpîni pe rezultatele muncii altora — pe produsele obținute. Cei care n-aveau mijloace de producție nu erau nici stăpîni pe bunurile rezultate din munca lor. Oamenii care n-aveau cu ce munci și nici ce munci trebuiau să se angajeze să muncească la cei care aveau mijloacele de producție. Produsul muncii lor era însușit de către cei la care se angajau. Astfel se stabileau anumite legături între oamenii care aveau mijloace de producție și cei care nu aveau. Posesorii mijloacelor de producție erau stăpînii. În orînduirile sociale împărțite în clase antagoniste, au fost clase stăpînitoare care nu munceau, ci trăiau din munca clasei pe care o asupreau. În orînduirea sclavagistă munceau sclavii, în cea feudală iobagii, în cea capitalistă proletarii și țăranii.

Noțiunea de orînduire socială este înțeleasă deci ca o perioadă în care bunurile necesare oamenilor se produc într-un anumit fel.

Comunitatea de interese a oamenilor care fac parte din aceeași clasă socială este înțeleasă treptat, pe măsura studierii unor fapte ca: răscoale, greve, revoluții. În urma studierii acestor fapte, elevii văd că oamenii care erau asupriți s-au unit în lupta împotriva asupritorilor (lupta comună a țăranilor romîni și unguri împotriva nobililor, eliberarea țăranilor arestați în urma răscoalei din 1907 de către muncitorii de la atelierele C.F.R. din Pașcani ș.a.). De asemenea și stăpînii s-au unit pentru a-și apăra interesele lor. O dată cu aceasta se realizează și înțelegerea noțiunii de exploatare ca: „însușirea rezultatelor muncii altora de către proprietarul mijloacelor de producție" [20]. Înțelegerea noțiunii de exploatare nu întîmpină greutăți și este însușită integral. Înțelegînd exploatarea ca modul de a trăi din munca altora, elevii înțeleg și antagonismul dintre clasele sociale principale, sub forma ciocnirii intereselor. Proprietarii mijloacelor de producție aveau interesul să țină în frîu și să exploateze munca altora, iar clasele asuprite luptau pentru a obține condiții de viață mai bune. Astfel, elevii din clasa a IV-a pot indica răscoalele, revoluția de la 1848, grevele, ca forme ale luptei de clasă.

Răscoala și revoluția — ca forme ale luptei de clasă — sînt înțelese în același mod: ca acțiuni ale asupriților împotriva asupritorilor. Analizîndu-se cauzele diverselor răscoale, elevii înțeleg că ele urmăresc un scop economic: îmbunătățirea condițiilor de viață a celor exploatați. Din desfășurarea lor, copiii văd că pot fi mai mult sau mai puțin violente, că pot fi mai mult sau mai puțin organizate. Răscoalele nu duc la schimbarea puterii politice a clasei dominante, pe cînd „revoluția socială este o răsturnare în viața societății, care înlătură puterea claselor ce și-au trăit traiul și instaurează puterea claselor progresiste revoluționare" [21]. Înte-

[20] Dicționar politic, Editura politică, București, 1959, p. 222.
[21] „Bazele filozofiei marxiste", Editura politică, București, 1959, p. 579.

legerea primei noțiuni este legată de înțelegerea necesității schimbării relațiilor de producție în urma dezvoltării forțelor de producție. Această înțelegere se conturează treptat, pe măsura cunoașterii faptelor istorice. Spre sfîrșitul anului școlar, elevii sînt capabili să facă distincție între răscoală și revoluție (ne referim la semnificația generală a noțiunii de revoluție socială). Conținutul acestei noțiuni este mult mai complex. Tipurile de revoluție sînt greu accesibile elevilor din clasa a IV-a, întrucît ar trebui să înțeleagă caracterul și forțele motrice, ceea ce este prea greu pentru ei. Baza de reprezentări necesară înțelegerii acestei noțiuni se va forma în clasele V—VIII. În clasa a VIII-a, cînd se va relua studiul istoriei patriei, elevii vor înțelege complet această noțiune.

Noțiunea de grevă, ca „mijloc de luptă al clasei muncitoare împotriva capitaliștilor și a guvernelor burgheze pentru revendicările sale economice și politice“ [22] și care se manifestă prin încetarea lucrului, este însușită fără dificultăți.

O dată cu orînduirile sociale, elevii iau cunoștință despre clasele sociale, întîlnind noțiunile de sclav, iobag, proletar, precum și pe cele de stăpîn de sclavi, feudal, burghez. Definirea claselor sociale dominante este mai ușoară, întrucît elementul definitoriu principal îl constituie raportul lor față de mijloacele de producție. Această înțelegere este justă, întrucît „baza deosebirilor dintre clase o constituie raportul diferit al diverselor grupuri de oameni față de mijloacele de producție“ [23]. Prin urmare, stăpînul de sclavi, feudalul și capitalistul se caracterizează prin aceea că sînt posesorii mijloacelor de producție. Cînd este vorba de definit clasele asuprite, lucrurile merg mai greu, întrucît înțelegerea elevilor se oprește la faptul că ele sînt exploatate. Pentru ei, sclavul, iobagul și proletarul sînt oameni asupriți. Înțelegerea este justă, dar incompletă. Raportul dintre clasa asuprită și cea dominantă, respectiv dintre sclavi și stăpînii de sclavi, iobagi și boieri, proletari și capitaliști, raporturi specifice fiecărei orînduiri, sînt mai greu de sesizat de către elevi. Greutatea provine din faptul că fondul de reprezentări este redus, fiind format numai pe baza materialelor din lecțiile de istorie.

Punctul de plecare în explicarea acestor noțiuni îl constituie dependența oamenilor lipsiți de mijloace de producție față de stăpînii mijloacelor de producție. Sclavul nu numai că nu avea mijloace de producție, dar nu era nici stăpîn pe persoana sa. El muncea pentru stăpînul său și putea fi vîndut, cumpărat sau ucis. Iobagul se deosebea de sclav prin aceea că „feudalul nu-l mai poate ucide, ca în orînduirea sclavagistă, dar îl poate vinde sau cumpăra“ [24]. Cînd boierul vindea moșia se specifica și numărul oamenilor de pe ea. Proletarul nu poate fi vîndut și nici cumpărat. El este silit de nevoile vieții să-și vîndă forța de muncă capitalistului. Explicarea făcîndu-se comparativ, duce la înțelegerea diferențierilor dintre noțiuni.

[22] Dicționar politic, Editura politică, București, 1959, p. 265.
[23] „Bazele filozofiei marxiste“, Editura politică, București, 1959, p. 530.
[24] Dicționar politic, Editura politică, București, 1959, p. 305.

Acestea se vor aprofunda în clasele V-VIII : relațiile dintre sclavi și stăpînii de sclavi în clasa a V-a, cele dintre iobag și feudal în clasa a VI-a, iar cele dintre proletar și capitalist în clasa a VII-a, așa încît în clasa a VIII-a, cînd se reia studiul istoriei patriei, elevii vor înțelege ușor rolul acestor clase în dezvoltarea societății.

În cadrul lecțiilor de istorie, elevii fac cunoștință cu noțiunea de stat. „Statul reprezintă o organizare de clasă a puterii politice, care apără și întărește bazele economice ale dominației unei clase sau alteia" [25]. Statul — sub forma forței armate necesare claselor dominante pentru a înăbuși răzvrătirile claselor asuprite — apare ca o necesitate a societății împărțită în clase antagoniste și acest lucru este înțeles de elevi, mai ales după ce cunosc o serie de răscoale. Elementele de suprastructură cuprinse în noțiunea de stat ca : instituții juridice, de învățămînt, religioase sînt mai greu accesibile elevilor de clasa a IV-a.

Pe măsură ce elevii încep să cunoască — în parte — conținutul unor noțiuni (este vorba de noțiunile de bază), încep să înțeleagă și legătura dintre evenimente, precum și cauzele lor. Astfel, ei înțeleg necesitatea luării puterii politice din mîinile burgheziei și moșierimii de către clasa muncitoare.

Noțiunile de istorie se însușesc de către elevi în cadrul lecțiilor. Organizarea lecțiilor de istorie ridică numeroase probleme. Ne vom referi la cîteva probleme de ordin general. Prima dintre acestea privește tipurile de lecții. Se știe că pentru predarea unei anumite teme se fixează mai multe lecții, de diferite tipuri : lecții de comunicare, de verificare și altele, care alcătuiesc un sistem. Care sînt tipurile de lecții folosite mai mult în cadrul predării istoriei ? Aici avem de-a face cu două tipuri principale [26] : lecțiile combinate (cu toate verigile) și lecțiile de recapitulare (recapitulare după un anumit capitol sau recapitulare finală). Atît lecțiile combinate, cît și lecțiile de recapitulare pot să se desfășoare sub formă de vizite sau excursii la muzee, case memoriale, locuri istorice. Aceste posibilități însă sînt extrem de reduse. Deci, sistemul de lecții e alcătuit, în principal, din două tipuri de lecții : combinate și de recapitulare. S-ar părea că sistemul de lecții este foarte simplu : un șir de lecții combinate, după care urmează o lecție de recapitulare (după manualul editat în 1962 se prevăd 12 lecții de comunicare, iar a 13-a de recapitulare). În manual sînt prevăzute trei lecții de recapitulare : 13, 32, 52, iar programa editată în 1962 prevede 6 ore pentru recapitulare trimestrială și finală. Lăsînd la o parte locul unde sînt fixate în manual lecțiile de recapitulare, care este discutabil, menționăm că ele sînt cu totul insuficiente. Considerăm că ar trebui studiată problema comprimării unor lecții și măririi numărului de ore rezervat recapitulării.

La istorie, sistemul de lecții nu apare atît sub forma îmbinării unor lecții de tip diferit, care să asigure însușirea cunoștințelor dintr-o anumită temă și formarea deprinderilor respective, ci mai mult sub forma urmăririi însușirii unor noțiuni în cadrul unui grup de lecții. În acest

[25] „Bazele filozofiei marxiste", Editura politică, Buc., 1959, p. 546.
[26] Vezi „Metodica predării istoriei în școala de 8 ani", op. cit., p. 248.

scop, lecțiile au fost grupate astfel: 1—4; 5—9; 10—13; 14—16; 17—23; 24—28; 29—34; 35—38; 39—44; 45—48; 49—52. Nu susținem această grupare ca singura posibilă, dar vrem să scoatem în evidență preocuparea de a urmări însușirea unui sistem de cunoștințe pe baza conținutului unui grup de lecții. De exemplu, în lecțiile din prima grupă, elevii au întîlnit noțiunea de orînduire socială, sclav, stăpîn de sclavi, stat, iar în lecțiile din grupa a doua noțiunile de orînduire socială, stat, boier (nobil), iobag. Chiar de la început se vede că alături de noțiuni noi se revine asupra unor noțiuni din grupele anterioare. Aceasta dă posibilitatea aprofundării lor (în sensul perceperii elementelor definitorii și al folosirii lor ca termene de comparație).

Aici se naște însă o nouă problemă și poate cea mai dificilă pentru lecțiile de istorie. În ce moment al lecției se poate reveni asupra noțiunilor întîlnite anterior? Momentul cel mai prielnic verificării modului în care au fost însușite noțiunile de bază îl constituie momentul verificării cunoștințelor, cînd se poate reveni asupra unor date care să întărească reprezentările elevilor referitoare la anumite noțiuni. De asemenea, în unele cazuri se ivește necesitatea unei discuții pregătitoare, care să reactualizeze și să întărească reprezentările necesare înțelegerii cunoștințelor din lecția respectivă. Aceasta din motivul că cunoștințele din lecția precedentă — care se verifică în cadrul lecției curente — nu constituie o bază obligatorie pentru înțelegerea noilor cunoștințe. De exemplu, în lecția în care se predă „Viața poporului din Transilvania în preajma răscoalei de la Bobîlna" se verifică cunoștințele din lecția „Moldova în timpul lui Alexandru cel Bun". Recapitularea — sub forma verificării cunoștințelor din prima lecție — nu servește ca bază de înțelegere pentru cunoștințele din lecția curentă decît în măsura în care se referă la aspectele generale ale orînduirii feudale. În acest caz, se impune o scurtă discuție pregătitoare, în care să fie scoase în evidență situația claselor sociale existente în orînduirea feudală și legăturile dintre ele. Acest moment constituie un bun prilej pentru verificarea modului în care au fost însușite noțiunile de bază, precum și pentru întărirea reprezentărilor legate de înțelegerea lor.

Predarea noțiunilor de istorie ridică și alte probleme importante ca: însușirea datelor cronologice, folosirea manualului în cadrul lecțiilor, întocmirea schemelor ș.a. Noi ne-am oprit însă în articolul de față asupra greutăților și asupra posibilităților de însușire a unor noțiuni de bază, care au o importanță deosebită pentru procesul instructiv-educativ desfășurat în școală.

ОБ УСВОЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Автор анализирует вопрос усвоения исторических понятий учениками I—IV-ых классов. Этот вопрос имеет большое значение для формирования материалистического мировоззрения.

В первой части статьи автор описывает трудности в усвоении исторических понятий учениками I—IV классов. Для выявления особенностей процесса усвоения исторических понятий, автор прибегает к сравнению с процессом усвоения грамматических понятий. Он приходит к выводу о том, что учащиеся I—IV классов могут усвоить только некоторые определяющие черты исторических понятий. Эти черты составляют фонд представлений для дальнейшего развития исторических понятий (V—VIII-ые классы).

Выяснение возможностей усвоения определяющих черт исторических понятий проводится на основе расчленения этих понятий. Таким образом анализируются понятия родины, народа, общественных классов и др. В то же время, автор останавливается на возможностях применения концентрического принципа и на тщательно продуманной системе уроков.

L'ASSIMILATION DES NOTIONS D'HISTOIRE DANS L'ECOLE DE 8 ANS

(Résumé)

L'article traite du problème de l'assimilation des notions d'histoire par les élèves des classes I—IV. Ce problème a une grande importance pour la formation de la conception matérialiste du monde. L'auteur analyse d'abord les difficultés que doivent surmonter les élèves des classes I—IV dans le processus d'assimilation des notions d'histoire. Pour mettre en relief les particularités de ce processus, on le compare à celui concernant les notions de géographie. On arrive à la conclusion que les élèves des classes I—IV peuvent assimiler seulement certaines définitions en matière d'histoire. Elles forment le fonds de représentations nécessaire à l'assimilation ultérieure (dans les classes V—VIII) des notions d'histoire.

Pour démontrer ces possibilités des élèves, on emploie le procédé de la décomposition des notions en leurs notes composantes. On analyse ainsi les notions de: patrie, peuple, classes sociales, régimes sociaux, émeute, grève, esclave, propriétaire d'esclaves, serf, féodal (noble, boyard), prolétaire, capitaliste, exploitation.

On fait ressortir les possibilités d'application du principe de l'enseignement concentrique et la nécessité de fixer le système de leçons.

ON ACQUIRING NOTIONS OF HISTORY IN THE 8-YEAR SCHOOL

(Abstract)

The article is devoted to the question of how 1st to 4th form pupils acquire historical notions, which is of paramount omportance for the formation of a materialistic world outlook. The author analyses first the difficulties encountered by first-to fourth-form pupils in getting to know historical notions. In order to make the peculiarities of the process of acquiring notions of history stand out in bold relief, one has resorted to a comparison with the process of acquiring grammar notions. The conclusion is thus drawn that pupils in 1st -4th forms can only acquire certain defining notes of historical notions. These constitute the stock of representations necessary for a further acquisition of notions of history in 5th-8th forms. To demonstrate the possibilities of acquiring the defining notes of historical notions, these have been broken up into their constitutive elements, or notes. The notions have thus been analysed of: homeland, people, social class, social system, uprising, strike, slave, slave-owner, serf, feudal lord (i.e. nobleman, boyar), proletarian, capitalist, exploitation.

The authors also stress the possibilities of putting into practice the concentric teaching principle, and the need to establish the system of lessons.

UN DASCĂL ILUMINIST DE LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI AL XIX-LEA — STANCIU CĂPĂȚINEANU

Prof. I. POPESCU-TEIUȘAN

Deceniul al treilea al secolului trecut a marcat, în istoria poporului nostru, frămîntări social-politice deosebite. La începutul acestui deceniu, răscoala poporului sub Tudor Vladimirescu a însemnat un pas hotărîtor în lupta antifeudală a maselor. Deși înfrîntă, această răscoală a accentuat destrămarea regimului iobăgist.

Marea boierime, simțindu-se amenințată, se silea — prin tot felul de intervenții pe lîngă puterile feudale din afară[1] — să obțină sprijin pentru a-și păstra privilegiile și conducerea exclusivă a treburilor obștești. Mica boierime revendica egalitatea în drepturi cu marea boierime, pretinzînd îngrădirea puterii acesteia din urmă. Era de fapt, așa cum se exprima Lenin, „o luptă între clasele dominante", dar o luptă care oglindea dezorientarea lor politică, slăbirea poziției lor, subminată de mișcarea revoluționară a maselor și de dezvoltarea relațiilor capitaliste de producție, la care se adăuga influența ideilor antifeudale ale revoluției burgheze din Franța.

În acest timp, pentru interesele ei de clasă în ascensiune, burghezia, folosindu-se de frămîntarea păturilor populare exploatate, lupta alături de ele pentru a smulge puterea din mîinile marii boierimi și a introduce reforme burghezo-democratice. Mișcarea ei se conjuga cu perspectiva scuturării jugului otoman în urma războaielor victorioase ale armatelor rusești împotriva turcilor. Burghezia se asocia cu masele în lupta pentru abolirea servituții economice, împărtășind năzuințele poporului pentru libertatea națională. Din rîndul acestei burghezii se ridica îndeosebi o parte a intelectualității cu idei înaintate, a tinerii generații cu oarecare învățătură cîștigată în țară sau dincolo de hotarele ei.

Ca rezultat al preocupărilor acestei părți a intelectualității, a luat ființă „Societatea literară", proiectată de Dinicu Golescu în „Însemnări a călătoriei mele", printre ale cărei puncte de program figura și unul care prevedea încurajarea „traducțiunilor în limba patriei", necesare luminării poporului. Societatea avea un caracter secret și membrii ei se angajau

[1] *Dionisie Ionescu, Gh. Matei* și *Gh. Țuțui:* „Dezvoltarea constituțională a statului romîn", București, 1957, p. 56.

să lupte pentru atingerea ţelurilor ei. Aceste ţeluri vizau transformarea statului pe calea învăţăturii.

Credinţa în puterea transformatoare a învăţăturii de carte o aflăm în toate proiectele generoase ale timpului, după 1793, sub influenţa iluminismului. Iluminismul se împletea la romîni cu critica orînduirii şi a ideologiei feudale, cu lupta pentru realizarea statului naţional şi promovarea limbii pămîntene, obiective de care ei considerau că se puteau apropia prin răspîndirea culturii în popor, prin şcoli. De aceea şi programul „Societăţii literare" este aproape în întregime un program de reforme în domeniul instrucţiunii populare şi al ajutorării ei prin tipărituri (cărţi şi ziare).

Ca membru activ al „Societăţii literare", Heliade Rădulescu, în 1821, a formulat o serie de proiecte pentru publicarea unor colecţii de cărţi, destinate copiilor şi tinerilor, desăvîrşirii stilului şi gustului literar, ştiinţelor şi meşteşugurilor, cunoştinţelor de agricultura şi economia cîmpului. Proiectele lui Heliade nu s-au realizat şi el a revenit în 1846 cu o „Încercare de bibliotecă universală", în care, alături de prospectul privind partea materială, se afla şi un catalog de cărţile ce urmau să se tipărească.

Elementele progresiste se zbăteau să înfiinţeze aşezăminte culturale mai corespunzătoare pentru marea masă a poporului. Printre gînditorii ale căror opere aveau să fie publicate în „Biblioteca universală" erau şi Montesquieu, Voltaire şi Rousseau. Una din cărţile lui Montesquieu era tipărită deja din 1830, o povestire a lui Voltaire, de asemenea, iar „Contractul social" al lui Rousseau, operă care a influenţat spiritul revoluţionar francez, era şi el gata tradus, aşteptîndu-şi tipărirea.

Autorul acestor traduceri a fost profesorul craiovean Stanciu Căpăţineanu, elevul lui Lazăr şi al lui Heliade, primul profesor (împreună cu Grigore Pleşoianu) şi primul director al şcolii naţionale care a luat fiinţă la Craiova, la 20 mai 1826, şcoala de obîrşie a actualului colegiu „Nicolae Bălcescu".

Cariera dăscălească a lui Stanciu Căpăţineanu a fost scurtă, dar ne-a lăsat în schimb o serie de scrieri folositoare. Căpăţineanu a început să alcătuiască o aritmetică, pe care însă nu a publicat-o. A scris apoi o istorie universală şi o enciclopedie. A mai început şi o colecţie pe care îi plăcea s-o numească „Biblioteca desfătătoare", din care a apărut, în 1830, un volum de povestiri moralizatoare cu prelucrări din Pascal, Boileau, Voltaire şi Montesquieu.

Preocuparea faţă de atîtea lucrări, unele gata, altele numai în lucru sau în proiect, exprimă hotărîrea autorului de a participa cu toată puterea la înfăptuirea, după cum se poate uşor vedea, a unui anumit program: „După starea cea de acum a patriei mele şi a mea personală... mă simt foarte norocit lucrînd ceva cu condeiul", scrie el în prefaţa uneia dintre cărţile sale.

El a tipărit, în 1830, „Mărimea Romanilor", după Montesquieu, „Biblioteca desfătătoare", „Mitologia", iar în 1831 „Zadig" de Voltaire. La aceeaşi dată avea gata de tipărire „Contractul social" al lui Rousseau şi „Ruinele" lui Volney.

Școala de la Sf. Sava unde a fost elev și Stanciu Căpățineanu a dat o serie de luptători progresiști din rîndurile burgheziei, ale căror țeluri le bănuiau și le urmăreau cu „limbi pline de otravă" — așa cum ne informează un contemporan[2] — boierii retrograzi. Înflăcărarea patriotică, dragostea pentru popor, dorința de a lupta pentru binele poporului și devotamentul pentru ideile răspîndite de la catedră de neuitatul Lazăr, i-au însoțit pe mulți tineri la catedrele lor în diferite părți ale Țării Romînești. Printre ei se afla și Stanciu Căpățineanu.

La Goleşti, după înapoierea sa din țările apusene (1826), Dinicu Golescu înființase o școală, pe care o încredințase lui Florian Aaron. Casa lui Golescu a devenit un loc de întîlnire al patrioților progresiști și un loc de învățătură. Pe aci a trecut și Stanciu Căpățineanu înainte de a se duce la Craiova. Încă un fapt care ne arată legătura strînsă pe care o păstra Căpățineanu cu logofătul Dinicu Golescu, este acela că cel din urmă l-a ajutat să tipărească, în 1830, „Biblioteca desfătătoare"[3] și „Mărimea Romanilor", care a apărut tot în acel an. Anul 1830 a fost ultimul din viața lui Dinicu Golescu, care ajutase mult răspîndirea culturii. Nemaiavînd un susținător, Căpățineanu nu a mai putut tipări „Contractul social", iar pentru tipărirea lui „Zadig" l-a ajutat prietenul său, Ioniță Ciupagea. Din partea lui Căpățineanu ne-a rămas și traducerea operii lui Montesquieu „Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence", în romînește sub titlul dat de Căpățineanu „Mărimea Romanilor sau băgare de seamă asupra pricinilor înălțării și căderii lor".

De ce a ales Căpățineanu amintitele opere ale celor trei gînditori francezi, nu este greu de înțeles. Traducînd „Mărimea Romanilor", însoțește textul tradus al acestei opere cu reflecțiile sale, încredințat că servește conaționalilor săi o lecție, chiar numai prin simpla prezentare a operii lui Montesquieu.

Parcurgînd această operă, Stanciu Căpățineanu adnotează pasajele care l-au impresionat mai mult, ca cele privitoare la neclintitele virtuți domestice și civice ale vechilor romani, la respectul în familie, la păzirea legilor și la dragostea înflăcărată de patrie; el subliniază, de asemenea, și părțile în care se descrie înfățișarea luptelor duse de clasele asuprite pentru drepturile lor și izbînzile lor vremelnice.

Montesquieu, care văzuse monarhia franceză alunecînd pe panta despotismului, a vrut el însuși să servească concetățenilor săi o lecție istorică, înfățișînd decăderea puterii romane o dată cu uzurparea republicii de către monarhie. Căpățineanu dă această pildă și pentru ai săi. Chiar pe coperta interioară, el scrie sentențios: „Băgînd de seamă la cele trecute, scoatem cea mai bună învățătură d-a ne îndrepta la cele de-acum și la cele viitoare". Sensul învățăturii pe care ar dori s-o prilejuiască romînilor, traducătorul ni-l dezvăluie în prefața lucrării și în cele cîteva note din josul paginilor.

---

[2] *Ieromonahul Macarie:* „Irmologhion", Viena, 1823 (prefața).
[3] *N. Iorga:* „Istoria literaturii romîne, secolul XIX", vol. I, București, 1907, p. 120.

Vederile lui Căpățineanu oglindeau frămîntarea maselor exploatate. Ele sînt exprimate de pe o poziție progresistă și reprezintă ideile generației care a pregătit mișcarea revoluționară de la 1848, cu limitele istorice ale stadiului de dezvoltare capitalistă din primele decenii ale secolului al XIX-lea.

Primul profesor al „școalelor naționale" de la Craiova începe a-și exprima satisfacția că acum, la 1830, își poate spune mai slobod gîndul, căci pînă atunci „n-ar fi fost lucru de om cu minte, în țara noastră, d-a da la lumină această traducere sau d-a vorbi pentru dreptate și fericire de obște". Este adevărat, scria mai departe Căpățineanu, că mai existau încă unii „care și acum încă se zvîrcolesc pe-alocurea ca niște omizi călcate, ca încă să se mai ție o sistemă atît de pierzătoare, bazată pe neștiința și mizeria simplului și prea bunului norod..."

Deși ar fi putut să-și exprime deschis părerea, găsește că e mai bine să înfățișeze „băgările de seamă ce au făcut alții" asupra istoriei romanilor și nu era greu de presupus, zice Căpățineanu, ce ar fi vorbit un Montesquieu sau un Rousseau, dacă ar fi trăit în patria noastră. Numai atunci cînd textul lui Montesquieu îi oferă prilejul, el spune lucrurilor pe numele lor adevărat, se exprimă deschis și curajos.

Montesquieu a făcut o apropiere între Servius Tulius — care lărgise privilegiile poporului ca să smerească senatul — și Henric VII al Angliei — care înmulțise puterea Comunelor ca să lovească în nobili — iar după aceea a arătat că poporul devenise mai îndrăzneț și răsturnase ambele monarhii. La această frază, Căpățineanu adnota: „Soarta unei stăpîniri nu poate fi alta cînd apasă poporul. Norodul este singur toată puterea cea adevărată și prin urmare mai mare decît toate slugile pe care el (le) hrănește". Tot așa, cînd Montesquieu înfățișează pe Sula încurajîndu-și ostașii și împărțindu-le pămînturile cetățenilor, traducătorul se folosește de prilej ca să pună sub ochii moșierilor feudali de la noi un crîmpei din istoria națională: „În Țara Romînească mai toți romînii au fost stăpîni și moșteni peste moșiile (pămînturile) unde se hrăneau, căci nu se vede a fi fost altceva la început; dar în strîmtorile ce avea(u) de către vrăjmași, domnii de multe ori au făcut ca Marius (corect: ca Sula) și încă cîte o dată și mai mult dacă vom socoti și moșiile închinate pe la mănăstiri, din care astăzi nu știm cu ce se folosește patria. Căci mulțime de lacomi nemilostivi caută prilejuri (dregătorii) ca să poată despuia pe locuitori și pe urmă să le cumpere moșiile cu chiar banii aceia ce i-au scos de pe spinarea lor".

Căpățineanu face un aspru rechizitoriu regimului feudal, demascînd slăbiciunea și decăderea lui. Astfel, traducînd pe Montesquieu, el subliniază partea în care acesta arată că sub nici o stăpînire nu este birul atît de trebuincios ca sub cele ce încep să cadă, iar supușii, neavînd cu ce plăti oamenilor împărătești, sau fugeau la barbari, sau își vindeau libertatea. La aceasta Căpățineanu adăugă: „Tot așa împovăra stăpînirea și ciocoii pe locuitori cu felurimi de cereri, încît unii din locuitori fugeau peste Dunăre, iar alții își dau solobozenia, făcîndu-se scutelnici și poslușnici".

Tabloul schițat de Căpățineanu în rîndurile de mai sus este aproape complet: marea proprietate feudală provenea din jaf; dregătoriile, care erau numai privilegiul boierilor, îi învesteau cu puterea de a asupri pe cei slabi; poporul a fost robit și jertfit pentru interesul celor puțini, iar pămîntul țării a fost pustiit încît nu avea cine-l lucra.

Căpățineanu arăta că *poporul este toată puterea cea adevărată.* A afirma acest fapt nu ar fi fost cu putință înainte ca poporul, sub Tudor Vladimirescu, să zdruncine aprig pe călăii lui. Trebuie să recunoaștem că alegerea cărții lui Montesquieu „Mărimea Romanilor" a fost cum nu se putea mai potrivită cu țelurile luptei ce se ducea de către burghezie împotriva stăpînirii feudale din țara noastră.

Cartea lui Montesquieu a apărut în 1734, desprinsă din marea sa operă „L'Esprit des lois" și publicată înaintea acesteia. Cu tot cuprinsul ei mic, această lucrare despre istoria romanilor a putut lăsa cititorului o imagine clară și atotcuprinzătoare. Accentul pus de autorul cărții pe problema poporului și a drepturilor sale ce decurg din suveranitatea sa, din capacitatea de a-și alege reprezentanții, a făcut din ea o operă de seamă a unui mare precursor al revoluției burgheze din 1789. Clasa feudală din Franța, marea nobilime și înaltul cler, au putut citi pe filele acestei cărți sfîrșitul lor. Regimul întreținut de ele, corupt și despotic, mergea spre pieire. Anul 1789 a confirmat acest lucru. Același avertisment îl dădea această carte și orînduirii feudale din țara noastră, unde marea boierime trîndăvea și căuta să împiedice transformările ce se produceau fără voia ei.

Sfanciu Căpățineanu a avut și o activitate de editor. Am mai amintit înainte de proiectele lui Heliade Rădulescu pentru publicarea unei colecții cu opere din toate genurile de literatură, din științe și filozofie, drept și politică. În primul proiect, din 1829, el căuta să ferească inițiativa sa de suspiciunile boierilor, de la care în fond solicita ajutorul. În apelul publicat în „Curierul Romînesc" (nr. 35—37, 1829), Heliade făgăduia că, publicînd acea colecție, va ocoli problemele care se dezbăteau atunci (ca: „potrivirea tuturor romînilor de obște înaintea legilor", „mărginirea prințului în datoririle și drepturile sale") și care iritau pe marii boieri, și că nu va avea în vedere decît învățătura publică [4]. Menajamentele sale nu i-au folosit. Boierimea nu i-a acordat nici un ban, iar colecția nu a luat ființă. Cu toate acestea, Heliade a continuat să lucreze în această direcție, mai ales după ce și-a întocmit tipografia.

Colecția de cărți anunțată de Căpățineanu — după cum era de așteptat — nu s-a realizat în întregime, dată fiind dușmănia ce se ridica împotrivă-i din partea marii boierimi, care se simțea vizată de notele subpaginale la „Mărimea Romanilor" sau de satira socială din cartea „Zadig" a lui Voltaire, apărută în 1831, după un an de la publicarea traducerii operei lui Montesquieu.

[4] *I. H. Rădulescu:* Opere II, cu Note și comentarii de *D. Popovici*, București, 1943, p. 450.

Deşi Heliade făgăduia să nu-i supere pe boieri publicînd cărţi cu conţinut politic, foştii săi elevi — Căpăţineanu şi Pleşoianu —, venind la Craiova, au început activitatea lor publicistică, tipărind tocmai asemenea cărţi. Grigore Pleşoianu a avut mult de suferit din cauza acestei îndrăzneli. Boierii nu l-au iertat pentru critica tăioasă pe care a făcut-o regimului lor putred în prefaţa la „Aneta şi Luben“ [5]. Căpăţineanu a părăsit învăţămîntul în 1837 [6].

Colecţia proiectată de Căpăţineanu s-a mărginit la scrierile de care am vorbit: „Mărimea Romanilor“, „Zadig“, „Mitologia“ şi „Biblioteca desfătătoare“. Primele două au fost scrise pentru adulţi, ultimele pentru copii. În prefeţele cărţilor destinate copiilor el vorbea cu dezgust despre „năravurile rele şi purtările necuviincioase“ ale societăţii feudale, despre jafurile şi nedreptatea la care era supus poporul, despre tagma care trăia în huzur. Scrierile lui Căpăţineanu aveau un caracter militant, chiar şi cele pentru copii.

Ca şi Pleşoianu, scriind poveşti pentru copii, Căpăţineanu era preocupat să le dezvolte gustul pentru citit, sentimentele morale, interesul pentru literatura naţională şi, ceea ce este deosebit de valoros pentru poziţia sa pe frontul pedagogic, Căpăţineanu dorea să ajute la îmblînzirea metodelor barbare de educaţie ale timpului. El contribuia, în mod indirect, la atragerea copiilor spre şcoli, recomanda să se predea în şcoli învăţături „plăcute şi drăgăstoase“. Colecţia lui urmărea, printre altele, să ofere şi astfel de învăţături.

Într-o vreme cînd şcolile de limbă romînească de-abia se înfiripau pe la oraşe şi cînd totul trebuia făcut de la început, Căpăţineanu a tradus din operele premergătorilor revoluţiei franceze şi a întocmit cărţi pentru copii, pe care dorea să-i vadă adunaţi pe toţi în şcolile statului. El a fost cel dintîi om de şcoală, la noi, care a cerut obligativitatea şcolară cu sancţiuni pentru părinţi refractari [7].

Activitatea dusă de el îl situează în rîndurile intelectualităţii progresiste din primele decenii ale secolului al XIX-lea.

---

[5] Vezi lucrarea noastră *„Grigore Pleşoianu“*, în volumul „Din istoria pedagogiei romîneşti“, Bucureşti, 1956.

[6] În căutarea cauzei pentru care Căpăţineanu a părăsit învăţămîntul, am putea să ne sprijinim pe mărturia profesorului D. Serghiade, mărturie făcută în următoarea împrejurare: în 1842 revista lui Bariţiu de la Braşov intitulată „Foaia pentru minte...“ înregistrase zvonul fals al morţii lui Căpăţineanu, cu care prilej revista făcea aprecierea că „o carte mai trebuincioasă decît aceasta („Mărimea Romanilor“) nu s-a tipărit pentru romîni. *(Foaia pentru minte, inimă şi literatură, V. nr. 45/1842)*. Serghiade comunica atunci la Braşov, în 29 decembrie 1842, dezmiţind, şi informînd în acelaşi timp că Stanciu Căpăţineanu trăieşte la Rîmnicul-Vîlcea şi se ocupă cu traducerea istoriei lui Eutropius *(Foaia pentru minte... V. Nr. 6/1843)*. Cu acest prilej, Serghiade scrie că, la conducerea şcolii naţionale de la Craiova, Stanciu Căpăţineanu a trecut „prin cele mai aspre greutăţi şi suferinţe“. La ce fel de greutăţi se referea Serghiade este de bănuit, căci Căpăţineanu, propagînd ideile din „Contractul social“, nu putea fi pe placul protipendadei craiovene şi a trebuit să plece.

Adăugăm informaţia că Stanciu Căpăţineanu a murit la 15 septembrie 1848 (Arhivele Olteniei, IV, nr. 21/22, 1925, p. 490).

[7] Precuvîntare la „Biblioteca desfătătoare“ (1830).

СТАНЧУ КЭПЭЦИНЯНУ — УЧИТЕЛЬ-ПРОСВЕТИТЕЛЬ НАЧАЛА XIX-го ВЕКА

(Резюме)

Автор описывает социально-политические и культурные волнения в нашей стране в период, предшествовавший революции 1848 года.

Среди выдающихся прогрессивных деятелей того времени ярко вырисовывается Станчу Кэпэциняну, учитель-просветитель, который посвятил всю свою жизнь деятельности в области просвещения.

UN MAITRE ILLUMINISTE DU DEBUT DU XIX-ème SIECLE : STANCIU CAPAŢINEANU

(Résumé)

L'auteur présente les fomentations sociales, politiques et culturelles de notre pays à l'époque antérieure à la révolution de 1848.

Parmi les figures progressistes de ce temps-là, l'auteur détache et presente le maître d'école Stanciu Căpăţineanu, qui a déployé une activité méritoire sur le terrain de la culture et de l'enseignement dans notre pays.

STANCIU CAPATINEANU, A RUMANIAN SUPPORTER OF THE ENLIGHTENMENT AT THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURY

(Abstract)

The author describes the social, political and cultural movements in this country prior to the 1848 Revolution. Of the propressive figures of the past, the author presents Stanciu Căpăţineanu, a school-mastre and supporter of the Enlightenment, who carried out a vast and remarkable activity in the field of culture and education in our country at the time.

MĂRTURII ALE ȘTIINȚEI DE CARTE LA SATE ÎN SECOLELE AL XVII-LEA ȘI AL XVIII-LEA

Prof. GHEORGHE PÎRNUȚĂ

Creșterea obligațiilor către turci, nevoia de bani pentru purtarea războaielor și pentru menținerea domniei, au dus la înăsprirea regimului feudal în Țările Romîne în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea.

Starea țărănimii se înrăutățea din ce în ce mai mult în această perioadă, pe măsură ce creștea puterea boierimii. Fiind din ce în ce mai greu apăsați, tot mai mulți țărani erau nevoiți să renunțe la libertate, căzînd în stare de rumînie.

Pentru a-și asigura exploatarea și brațele de muncă necesare, boierimea nu era interesată în cultura poporului de jos, cultura feudală fiind o cultură a moșierilor și a bisericii — stăpînii de pămînt și de șerbi.

Boierii aduceau pentru fiii lor dascăli vestiți, care predau cursuri, fie în școli, fie pe la casele lor, iar pentru studii superioare își trimiteau copiii la școlile înalte ale vremii.

Deși în condiții de robie și de asuprire, de mizerie și de exploatare, poporul de jos s-a gîndit ca, pe lîngă inițierea fiilor săi în ale plugăriei și păstoriei, aceștia să aibă și știință de carte. Și dacă fiii de boieri învățau cu dascăli iscusiți în limbi străine (greacă, latină, slavonă), pătura de jos și-a manifestat interesul pentru scrisul și cititul în limba poporului, limba romînă.

Studiile de pînă acum cu privire la istoria învățămîntului din Țara Romînească, în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea s-au ocupat în special de școlile apărute în această perioadă, în orașele Tîrgoviște și București [1].

Studiile menționate arată structura acestor școli, felul lor de organizare, cursurile care se predau și dascălii folosiți. Modul superior de organizare a acestor școli îndreptățește pe autorii unor studii să le situeze alături de „școlile înalte" ale vremii, iar orașele în care au

[1] *Gh. Călinescu:* „Alte notizie sui missionari catolici, Diplomatarium Italicum", Vol. II, 1930, p. 326; *V. Papacostea:* „Originile învățămîntului superior în Țara Romînească", Studii, 1961, nr. 5, p. 1139; *N. Bănescu:* „Academia grecească de la Sf. Sava", Cluj, 1925; *Șt. Pop:* „Colegiul Național Sf. Sava", București, 1933; *I. Ionașcu:* „Școala de la Colțea în veacul al XVIII-lea", București, 1938; *Gh. Nedioglu:* „Cea mai veche școală romînească", București, 1913; *Gh. Pîrnuță:* „Școala de la Sf. Sava în secolele XVII și XVIII", Revista de pedagogie, 1961, nr. 10.

funcționat să fie amintite ca niște centre de cultură asemănătoare celor apusene.

Se pune întrebarea: oare problema învățămîntului din Țara Romînească, mai ales în secolul al XVII-lea și în prima jumătate a secolului al XVIII-lea, se poate reduce numai la școlile din aceste orașe, frecventate în cea mai mare parte numai de fiii boierimii? Poporul de jos nu și-a manifestat dorința și interesul pentru știința de carte?

Dacă învățămîntul în această perioadă s-ar reduce numai la școlile din cele două orașe, numărul știutorilor de carte ar fi fost prea mic și neînsemnat. Dar lucrurile nu stau așa. Dacă boierimea s-a interesat să organizeze școli pentru fiii ei, părerea noastră este că nu mai puțin s-a interesat de organizarea de școli și poporul de jos.

Cercetătorii mai vechi ai istoriei învățămîntului nostru menționează în lucrările lor ca o raritate cîteva nume de dieci, grămătici etc. știutori de carte romînească. Astfel, V. A. Urechia, în Istoria școalelor (vol. I, p. 6—8), dă o listă cu 86 de nume de „scriitori" cunoscători ai limbii slavone și romîne. Cercetînd însă documentele din Țara Romînească numai pe o perioadă de 25 de ani (de exemplu, 1600—1624), găsim că în acest timp s-au scris 665 de documente romînești de către 119 logofeți, grămătici, dieci. Desigur că numărul documentelor slave, precum și al „scriitorilor" lor este mult mai mare în această perioadă.

O cercetare mai atentă și mai amănunțită a documentelor, ne arată că știința de carte în limba romînă era răspîndită în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, nu numai la orașe, dar chiar și la sate și că — mai înainte de a se organiza „Schola greca et latina" de la Tîrgoviște — la sate apar știutori de carte în limba romînă.

Ca rezultat al unei lărgiri a cercului oamenilor cu știință de carte, produsă de o creștere a puterii economice a anumitor straturi sociale și în primul rînd a orășenilor care s-au ridicat mult în a doua jumătate a secolului al XVI-lea și în cursul secolului al XVII-lea, cultura slavonă face loc culturii în limba poporului [2].

În timpul lui Matei Basarab și Vasile Lupu, limba romînă se introduce în biserică pentru întrebuințarea ei „în slujba obștească" [3]. Paul de Alep — în însemnările sale — arată că Matei Basarab și Vasile Lupu au pus să se tipărească cărți romînești pentru popor, întrucît mulțimea nu știa slavonește, iar Del Chiaro, care a stat în Țara Romînească în timpul lui Constantin Brîncoveanu, menționa că în biserică nu se mai slujea în limba slavonă, pentru că „cei mai mulți preoți nu știu altă limbă decît cea valahă" [4]. Astfel, limba romînă începe să pătrundă și în cancelariile domnești.

Studiul documentelor, mai ales al celor locale, trebuie să constituie obiectul unor cercetări pentru istoria învățămîntului nostru, îndeosebi acum cînd se alcătuiește Tratatul de Istoria pedagogiei romînești. Din aceste

[2] *P. P. Panaitescu:* „Viața feudală în Țara Romînească și Moldova" (sec. XIV—XVII), București, 1957, p. 51.

[3] *A. D. Xenopol:* „Istoria Romînilor din Dacia Traiană", Iași, 1896, vol. VII, p. 48.

[4] *A. D. Xenopol:* Op. cit., p. 58.

cercetări se desprinde și răspîndirea științei de carte în limba romînă în perioade mai puțin cunoscute.

În articolul de față punem această problemă sub formă de ipoteză, discuțiile în jurul ei putînd duce la concluzii destul de importante.

Pe baza izvoarelor documentare, vom încerca să dovedim că știința de carte în limba romînă era răspîndită în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea la sate. (Despre școlile organizate la orașe ne vom ocupa în alt articol).

Cercetarea documentelor privitoare la un singur sat ne-a dezvăluit lucruri foarte prețioase pentru problema care ne interesează. Am studiat actele vechi ale satului Rucăr din raionul Muscel, regiunea Argeș, atîtea cîte s-au putut găsi pînă acum la Arhivele Statului din București și Cîmpulung și la o parte din sătenii care ni le-au pus la dispoziție. Am cercetat, de asemenea, și însemnările făcute pe cărțile vechi, precum și diferite inscripții de pe monumentele istorice din localitate.

Constatarea este surprinzătoare în privința răspîndirii științei de carte în acest sat, încă din secolul al XVII-lea. Astfel, din cele peste 230 de documente cercetate, am găsit un număr de 37 de știutori de carte în limba romînă, în secolul al XVII-lea și 105 în secolul al XVIII-lea.

Din cei 37 știutori de carte care apar în secolul al XVII-lea, un număr de 28 sînt „scriitori", documentele cercetate fiind redactate și scrise de mîna lor, iar 9 dintre ei apar ca martori cu semnătură proprie. Iată cîteva nume de astfel de scriitori din secolul al XVII-lea: Țintea Nițu, Nedelcu, Grozescu, Pantelimon, Vorovenci, Năstase, Stanciu, Vlad, Radu etc.

În secolul al XVIII-lea apar ca logofeți, dieci etc. sau scriitori ai actelor românești, un număr de 75, restul de 30 fiind menționați ca martori cu iscălitură proprie.

De subliniat este faptul că 8 dintre „scriitorii" din acest sat, în secolul al XVIII-lea, semnează punîndu-și titulatura de „dascăl", unii chiar de „dascăl de copii", de exemplu: Dușescu, Enescu, Calu, Dimitrie Anagnostache, Ion, Matei, Nițu Popanica, Năstase.

Trebuie arătat că cercetarea noastră s-a îndreptat numai asupra unei părți din actele satului, deoarece multe din ele s-au pierdut datorită „vitregiei vremurilor", așa cum arată ocolnița Rucărului. Locuitorii acestui sat au emigrat în Vrancea către sfîrșitul secolului al XVIII-lea.

Fuga rucărenilor în Moldova este amintită în multe zapise și adiate ale sătenilor. Astfel, în adiata lui Ion Ochi, de exemplu, se arată situația grea din Rucăr în timpul războiului turco-austriac: „Fiind satul fugit, rămînînd cîte o femeie săracă și cîte un om neputincios... fiind foamete mare... fiind două tabere, din jos turcul, din sus neamțul". Într-un zapis al lui Ion Busuioc se menționează că „au fugit cu zapisul în Moldova", iar în adiata lui Lupu Radomir se scrie: „Eu fiind în Moldova mi-au robit turcii doi feciori și toate dobitoacele" [5].

[5] *Gh. Pirnuță:* „Două documente inedite de la Matei Basarab", Revista Arhivelor, 1959, nr. 2, p. 285.

Intr-o scrisoare a lui Ion Zbîrcea din Rucăr, trimisă lui Ioniță Vătaful, în mai 1789, se spune că turcii răspîndiseră spaima printre săteni, atît printre cei bogați, cît și printre cei săraci. „...Turcii dacă au venit — scrie el — au început a jefui pe săteni de cai și burfe". Mai departe descrie cum a fost spînzurat fratele său la marginea satului și cum el de frică a fugit în muntele Brădet, unde a trăit „ca fiarele sălbatice".

In cercetarea noastră am luat document cu document, am alcătuit fișe pentru fiecare act și scriitor, socotind un singur știutor de carte, în cazul cînd numele lui și scrisul se repetau. De asemenea, dintr-un document în care erau înșirate mai multe nume cu iscălituri proprii, dar care indicau grafia celui care a redactat și scris documentul, nu s-a menționat decît numele „scriitorului". In cazul martorilor, numai atunci s-a socotit semnătura ca proprie, cînd diferea de aceea a celui care scrisese actul. Iată unul din aceste documente scris în Rucăr în secolul al XVIII-lea.

1612, aprilie 8

Adic(ă) eu Ultat împreun(ă) cu frate-mieu Pascul dat-am acesta al mieu zapis ca s(ă) fie de bun(ă) credință la mîna dumnealui Neagoe logofătul de aici den sat den Neagomirești de jos, precum să se știe că i-am vîndut dumnealui o livadie care să chiamă Ulmii, însă care livadie ne iaste și noo de moștenire și mearge între văi, den vale pînă în Vale(a) cu Ulmii cei rari și cei deși, mearge în sus pînă deasupra ulmilor pînă în muche și pînă în piscuri care să tîlnească iar cu o livadie a dumnealui.

Și o am vîndut dereptu aspri gata 2000 pentru ca să fie dumeanului moșie stătătoare și coconilor dumnealui și nepoților și strănepoților cîți Dumnezeu îi va da în veaci.

Și cîndu am făcut acest zapis au fost mulți oameni buni mărturie. Și noi pentru credință ni-am pus degetul mai jos ca să se crează.

Pis mesița ap(rilie) dni 8 văleat 7120

Eu Stan măr.; Eu Ultat; Eu Pascul; Eu Vălsan mart.

(deget) (deget)

Eu Bad(ea) mart.

Și am scris eu pop(a) Radul[6].

S-a întocmit și o listă cu numele tuturor acestor știutori de carte românească din secolele citate, cu anul sau anii cînd apar în documente. Din însemnările pe care le fac cei care au scris actele, rezultă că, chiar în aceeași familie, erau mai mulți știutori de carte, așa cum se vede, de exemplu, la diacul Nicolae, care lîngă iscălitura lui menționa „frate (cu) Năstase dascălul".

In multe din acte se arată că ele s-au scris în casele unora dintre săteni. De exemplu, în actul redactat la 1673, noiembrie 13, se menționează că s-a scris în „casa Vlaicului Țintii" din Rucăr. Rezultă de aci că nu era un loc anumit unde se redactau aceste acte.

Lectura documentelor din acest sat arată că avem de-a face, chiar în secolul al XVII-lea, cu un scris deja format și închegat, scăpat de slavonisme și cu o frumoasă caligrafie. Se recunosc cu ușurință actele redactate de același scriitor, după propria-i caligrafie.

[6] Arhivele Statului București, M-rea Cîmpulung, IX/3, original românesc hîrtie.

Unele din documentele rucărenilor sînt scrise în alte sate şi de către alţi scriitori (în cazul vînzărilor şi cumpărărilor făcute în afara satului). Apar astfel nume de ştiutori de carte şi din sate învecinate, atît din Muscel, cît şi din Braşov.

În comuna Rucăr, inscripţiile de pe aproape 20 de monumente istorice din secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea sînt scrise în limba romînă.

Este interesant de arătat că unul din cele mai importante evenimente din viaţa locuitorilor acestui sat, eliberarea de rumînie, s-a scris în limba romînă. O inscripţie menţionează că doi fraţi, Radu şi Cîrstea, s-au eliberat din rumînie prin răscumpărare, plătind 100 ughi, în timpul lui Şerban Voievod, deci la începutul secolului al XVII-lea. Spre ilustrare, dăm documentul de mai jos :

1640

Scris-am eu Rucăr adecă noi rumînii cari am fost rumîni logofătului Marco... iar noi ne-am scupărat. Ci ne-am sculat noi rumînii anume : u(n)cheaşul Bucur şi Lepădatu şi Bădipiu şi Vlad şi Stoica Plaşti şi Tatul şi Burne şi Stanciu şi alţi rumîni toţi (de) am făcut acest zapis la mîna lui Vlădău, că i-am vîndut o moşie de casă a lui Erculei şi le-am dat bani gata la cumpărăto(a)r(ea) noastră, ughi 7 (1) a mîna lui Lepădatu. Şi i l-a(m) vîndutu noi toţi de bună voe(a) a noastră să fie moşie lui şi feciorilor lui. Şi a(u) fost şi alţi oameni de aici de(n) satu (r)'umăni buni. Şi (am) pus şi mărtu(rii) po ime Radul pîrcălabul (şi S)toica Pocita şi Ancul şi Stanciul Grozei şi Ancul... Oscăricea şi Dobre şi Brebu şi mulţi oam(eni) buni de aici d(en) satu mărturie cînd i l-am vîndut noi aceşti oameni carii (să)ntu mai susu scrişi, să fie moşie în veac. Şi cine va sparge acest zapis să fie anatem(a) şi proclet de 318 oteţi :

Scris noi toţi acest zapis, v(ă)leat 7148 (1648)
Eu Rădici — Eu Stan — Eu Burne — Eu Vlad — Eu Stoica — Eu Lepădat — Eu Fătul — Eu Băcicul — Eu Brebu.
Şi am scris eu Niţu lui Năstase ot Rucăr.

Din Rucăr s-a redactat în limba romînă şi scrisoarea trimisă la Sibiu de către Elena, soţia lui Matei Basarab.

Informaţii interesante se pot obţine şi din cercetarea însemnărilor de pe cărţile vechi. Astfel, pe o cazanie tipărită la Rîmnic în anul 1792 se găsesc următoarele însemnări : la pagina 34 : „Pisah Niţu Enescu dascăl aprilie 20, 1795" ; la pag. 156 : „Niţu Enescu dascăl la Rucăr (17)95 septembrie 25" ; la pag. 309 : „să se ştie cînd am scris eu logofătul Bucur Popovici sin popa Dimitrie ot Sohodol-Bran".

Însemnarea de la pagina 311 subliniază că Niţu Enescu a fost dascăl : „Precum să se ştie de cînd am fost eu Niţu lui Enescu dascăl la Rucăr în cursul anilor de la Adam 7302" (1794). Aici semnează şi Niţu sin Bran Duşescu dascăl, cunoscutul logofăt Nicolae Rucăreanu, precum şi Năstase Vlădoiu logofăt, Năstase sin Ion Năstase Vlădăoiu şi Niţu Popanica dascăl şi Niculae sin Mihail Calu.

Pe un Antologhion tipărit la Bucureşti în anul 1777, la pagina 1 scrie : „Niţu sin Bran Duşescu dascăl ot Rucăr de copii, leat 1795 septembrie 17".

La fila 76, pe o Liturghie din secolul al XVIII-lea, scrie între altele : „Şi am scris eu Dimitrie Anagnostache ce am învăţat copiii la şcoala acestei sfinte biserici la leat 7290" (1782).

Pe un Mineu din secolul al XVIII-lea este semnat Niţu dascăl Enescu. La pagina 27 a unui Penticostar este însemnarea : „Şi am scris eu Niţu

popii lui Bran sin Ion Rucăr la leat 7282 mai 20" (1774). Tot acolo mai există și însemnarea că această carte a fost cumpărată de logofătul Mihai Calu din Rucăr (1782).

Un Catavasier din secolul al XVIII-lea, tipărit în grecește, la pagina 59, poartă însemnarea că Ion sin Ion Năstase l-a cumpărat din Cîmpulung, de la jupîn Nicolae Gheorghiu și a plătit pe el 8 lei, iar pe un Octoih, la pagina 383, scrie: „Pisah Nițu sin Enescu dascăl Rucăr februarie 17, (17)96". Acolo mai sînt semnăturile lui Năstase Vlădăoiu, Ioniță logofătul și Nițu sin Ion Băjan ot Rucăr.

O însemnare în limba romînă s-a găsit în 1779 și pe o Evanghelie a lui popa Ion Gosav, care scria că, ătunci cînd s-a cutremurat pămîntul, el se găsea la Cașinul Moldovei. Pe un Chiriacodromion, la pagina 21, în anul 1737, semnează popa Bran și Mihai Calu, iar la pagina 405: Mihai Calu, Ion Moșoiu, Istrate Ghidinescu, Ion Radomir pîrcălabul.

În comuna Dragoslavele, la 5 km spre sud de Rucăr, apar redactate în limba romînă 22 de acte în secolul al XVII-lea și 45 de acte în secolul al XVIII-lea, 16 știutori de carte în secolul al XVII-lea și 55 în secolul al XVIII-lea.

Cercetarea documentelor din celelalte sate arată, de asemenea, că știința de carte era răspîndită în popor. Studiul documentelor din Muscel arată că încă de la începutul secolului al XVII-lea erau știutori de carte în unele sate din acest județ, iar pînă la sfîrșitul acestui secol apar scriitori de acte în limba romînă în cea mai mare parte a satelor din Muscel. Astfel, numai din cercetarea documentelor de la Arhivele Statului (ms. 204, 409, 683, 710, 1233, 1234, 1235), am găsit scriitori de acte în limba romînă (în secolul al XVII-lea) în 46 de sate din Muscel (în afară de Rucăr și Dragoslavele). Aceștia apar și în partea de nord a județului, și în cea de sud, în satele așezate pe căi principale — de comerț și diplomatice —, ca și în sate mai lăturalnice. Din documentele cercetate pînă acum am extras o listă care însumează 72 de scriitori (în afară de cei din satele Rucăr și Dragoslavele).

Studiul acestor documente scoate în evidență că înainte de domnia lui Matei Basarab, deci înainte de introducerea limbii romîne în biserică, la sate apar documente scrise în limba romînă. Acestea s-au găsit, de pildă, în cîteva sate din Muscel: Neagomirești (1612), Retevoești (1619), Stănești, Dobrești (1625), Grădiștea (1630), Bănești (1632), Izvorani (1632)[7].

Unii dintre scriitori adaugă la nume și titulatura de logofăt, grămătic, diac, dascăl etc., de exemplu: Nan logofătul ot Berevoești (1638), Stan grămatic din Corșari (1642), Jinga diac din Dragoslavele (1648), Pahomie diacon — Beleți (1676), Neagoe dascăl — Negești (1650) etc.

O bună parte dintre ei se semnează astfel: „Și am scris eu Mihai Calu", Vitan din Bogățești la 1642, Stan Bănciulat (Boteni 1663), Redu (Dragoslavele 1636), Bolbosie (Berevoești 1668), Oancea (Cîlcești 1688), Sava (Drăghici 1682), Tudor (Godeni 1685), Pătru (Gănești 1632), Albul

[7] Arhivele Statului București, Mînăstirea Cîmpulung (documentele privind satele din Muscel).

(Retevoești 1619), Fătul (Stănești 1619), Manole (Tămășești 1680), Grigorie (Valea Mare 1689), Radul (Nămăești 1636) etc.

Din cei 72 de scriitori ai actelor în limba romînă, găsiți în Muscel în secolul al XVII-lea, 21 semnează documentele pe care le-au redactat, adăugînd titlul de logofăt, 11 pe cel de preot, 4 pe cel de grămătic, 3 pe cel de dascăl, 1 pe cel de portar, 1 pe cel de negutător, iar 31 dintre ei nu-și trec decît numele. Este de subliniat că 22 dintre ei sînt din prima jumătate a secolului al XVII-lea.

Aceasta arată că avem de-a face cu știutori de carte care n-au învățat spre a deveni popi, dascăli ori grămătici, ci pur și simplu, spre a ști să scrie și să citească în limba pe care o vorbeau.

Pînă acum, din documentele cercetate, numărul cel mai mare de știutori de carte apare în satele Rucăr și Dragoslavele. Aceasta se poate explica prin mai multe cauze. Aceste sate erau așezate în partea de nord a județului, pe artera vechiului drum comercial, adică pe „drumul domnesc" de la Tîrgoviște sau Pitești, la Brașov. Ambele sate au servit ca locuri pentrú vama domnească.

Satul Rucăr, „ca sat de marginea țării" — cum spun documentele — a servit la paza plaiurilor și a potecilor munților, fapt pentru care domnia i-a acordat diverse privilegii. Începînd din secolul al XVII-lea, sătenii pornesc lupta pentru răscumpărarea din rumînie, lupta pentru împărțirea petecelor de pămînt între ei, precum și lupta de păstrare a acestora, dîndu-și zapise între ei. Ca sate de moșneni, ele au avut și o oarecare libertate de acțiune. Toate aceste condiții au favorizat ridicarea acestor sate la un nivel cultural mai înalt, existența în aceste sate a unui număr de știutori de carte mai mare.

Cele arătate mai sus dovedesc că știința de carte era răspîndită în popor și că ea cuprinsese aici, cum raporta dascălul Ion Brezoianu în prima jumătate a secolului al XIX-lea, „toate treptele poporului". De asemenea, ne mai arată că în afară de școala de la Cîmpulung, înființată în anul 1669 [8], trebuie să fi fost școli și pe la sate, deoarece în această școală n-ar fi avut unde să urmeze un număr așa de mare de ucenici. De altfel, din cercetarea documentelor, am găsit „scriitori" — știutori de carte, cu 57 de ani înainte de a lua ființă această școală.

Din însemnările făcute pe cărțile vechi din Rucăr, reiese că aici a funcționat o școală pe lîngă biserica cea veche din Suseni. După cum am văzut, dascălul Dimitrie Anagnostache precizează în însemnarea sa de la 1782 că a „învățat copii la școala" acelei biserici, iar Nițu sin Bran Dușescu, notează la 1795 „dascăl ot Rucăr la copii". În Muscel au mai existat școli și în satele Nămăești, Bălilești, Micești etc.

În această privință cadrele didactice ar putea aduce o contribuție importantă la documentarea privind știința de carte romînească în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, în satele și orașele patriei noastre, cercetînd documentele locale și informînd Institutul de științe pedagogice asupra rezultatului acestor cercetări.

[8] *Gh. Pîrnuță:* „Contribuții la istoria școlii muscelene, Studii și articole de istorie", vol. III, București, 1961, p. 258.

În legătură cu școlile sătești, amintim că în județul Muscel au existat școli în următoarele comune: la Bălilești, menționată într-un document din 1813, în care se arată că aici a fost școală „din vechime; unde învață copiii carte" și „care este de trebuință obștii". Pentru cheltuielile necesare acestei școli, hrisovul amintește că a avut privilegiu de la Mihail Șuțu din anul 1784 [9].

Într-o anafora din anul 1797, a lui Radu Golescu, vel vornic, se arată că la Nămăești-Muscel și în cîteva sate din jur, „copiii pătimesc după învățătura cărții", iar părinții lor „n-au puterea de a ține dascăl cu plată". Ei se roagă „cu lacrămi" să li se orînduiască dascăl romînesc cu plată. Se menționează că au găsit dascăl cu 30 de taleri pe an, plus ce îi vor mai da sătenii. Alexandru I. Ipsilante a hotărît, la 1797, să i se plătească dascălului leafa arătată, „legîndu-l cu zapis ca să fie sîrguitor și cu toată silința spre învățătura și procopseala copiilor" [10].

Sătenii din Micești-Muscel cer lui Mihail Șuțu ca dascălul lor, „adus din alte părți" pentru învățătura copiilor lor, să fie scutit de dări, „iar copiii ce-i va învăța carte să-i plătească fieșcare după cum se va întocmi" [11].

Tot cu privire la școlile sătești, ni se pare interesant a semnala un document din anul 1746, referitor la școala din satul Pătroaia, regiunea Argeș: hrisovul lui Constantin Nicolae Voievod, dat la 3 iunie 1746, menționează că „pentru întărirea acei școale" necesară „pentru învățătura copiilor" a hotărît să-i acorde venitul vămii tîrgului de la Pătroaia, care ținea timp de 10 zile. În hrisov se arată că această milă va fi dată cît timp va dura școala, „iar după vreme stricîndu-se școala, să lipsească și vama tîrgului" [12].

Un alt hrisov, dat la 15 martie 1753 de Matei Grigorie Voievod, subliniază că la Pătroaia „școala de învățătura copiilor totdeauna nelipsit au fost". Se menționa, de asemenea, că la această școală învățau carte și copiii din satele din jur „și mai de departe", și „din alții streini"; apoi se mai spunea acolo că „oricine va năzui la învățătură" să fie primiți să învețe carte care este „de folos a toată obștea". Aici sînt amintiți trei dascăli: unul de grecește, altul de slavonește și altul de romînește [13].

În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea se observă o creștere a numărului de școli sătești. Aceasta se datorește mai ales influenței curentului european pentru cultura poporului de jos. Pe de o parte, imitînd pe domnii întemeietori de școli, pe de altă parte, pentru a-și asigura unele venituri, boierii încep a înființa școli pe moșiile lor. Astfel, la Tărtășești (raionul Răcari, 1793) este menționată o școală pe moșie „cu dascăl pentru învățătura sărmanilor copii". Aici învățau 32 de copii, iar dascălul era scutit de „toate dăjdiile" [14].

[9] Arhivele Statului București, Cod. rus 77 f. 127v.
[10] *V. A. Urechia:* „Istoria romînilor", Tom. VII, București, 1898, p. 30.
[11] *V. A. Urechia:* „Istoria școalelor", Tom. IV, București, 1892, p. 30.
[12] Arhivele Statului, București, Mitr. 57/123.
[13] Idem, 57/129.
[14] Arhivele Statului, București, ms. 47, f. 168v.

Școli pe moșii mai sînt amintite, în 1792 la Sunta și Cornești (Dîmbovița), în 1797 la Greci (Ilfov) și altele.

În anul 1783 este menționată o școală în satul Preajba (Dolj). Locuitorii acestui sat se angajează printr-un zapis a contribui din cîștigul lor pentru venitul școlii. Ei erau meșteri în tăbăcitul pieilor [15].

Către sfîrșitul secolului al XVIII-lea sînt amintite și școlile: de la Poiana (Ialomița) cu „Constantin dascăl de școală", de la schitul Berislăvești, de la Agiești, de la Vașianca, Furdueşti, Floreștii din Deal (Ilfov) și de la Motru. Dumitru, dascălul de aici, este scutit, printr-un document dat de Alexandru Moruzi în 1793, de „toate dăjdiile și orînduielile" pentru „osteneala ce face cu învățătura ucenicilor" [16].

Cercetarea documentelor locale ne va furniza informații interesante despre existența multor școli necunoscute pînă acum și a știutorilor de carte, care, extrași din documente, ne vor oferi o imagine mai reală a răspîndirii științei de carte la sate cu secole în urmă.

СВИДЕТЕЛЬСТВА О ГРАМОТНОСТИ В НАШИХ СЕЛАХ
В XVII-ом и XVIII-ом веках
(Резюме)

Изучение документов соответствующего периода дало возможность автору прийти к выводу о том, что в XVII—XVIII вв. в нашей стране приобщалось к культуре и знаниям не только городское, но и сельское население.

Документы, найденные в разных селах, записи в старинных книгах, надписи на памятниках и др. свидетельствуют о значительном числе грамотных селян того времени.

TEMOIGNAGES D'INSTRUCTION DANS LES VILLAGES
AUX XVII-ème et XVIII-ème SIECLES
(Résumé)

L'auteur cherche à prouver, à base de plusieurs documents, qu'aux XVII-ème et XVIII-ème siècles, il y a eu une préoccupation pour la culture non seulement dans les villes, où vivaient principalement les boyards, mais aussi dans les villages, où la population s'intéressait à l'instruction et à la création d'écoles.

Des documents anciens, découverts dans certains villages, des annotations sur de vieux livres, des inscriptions sur les monuments historiques, constituent des témoignages éloquents de l'existence d'un nombre considérable d'hommes sachant lire et écrire, à ladite époque, dans les villages.

SOME EVIDENCE OF LITERACY IN THE COUNTRY
IN THE 17TH AND 18TH CENTURIES
(Abstract)

On the basis of several 17th and 18th century documents, such as marginal notes on old books, inscriptions on historical monuments etc., found in some villages, the authors try to prove that there were quite a number of literates among the rural population in the period under consideration, who were interested in building schools, in much the same degree as the boyars living chiefly in towns.

[15] *V. A. Urechia:* Op. cit., p. 88 (vezi și Arhivele Olteniei, 1931, p. 318 și *I. Popescu Teiușan*, „Istoria Pedagogiei", Craiova, 1935, p. 163).

[16] Arhivele Statului, București, Ms. 143, f. 105.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

DESPRE IMPORTANŢA VERBELOR SEMIAUXILIARE

Mijloacele gramaticale de îmbogăţire şi de nuanţare a expresiei în limba romînă sînt multe şi variate, dar ele nu pot fi cuprinse toate în cadrul studiului gramaticii limbii romîne din şcoala de 8 ani.

În şcoala medie, cînd elevii reiau unele probleme de limbă sau cînd se recurge la analiza lingvistică a unui text pentru a-i releva valorile stilistice, se pot discuta şi unele chestiuni mai dificile. Una dintre acestea este şi problema semiauxiliarelor, a verbelor care însoţesc alt verb şi care conferă noi valori modale sau temporale.

E bine ca profesorii şi apoi la rîndul lor elevii să cunoască valorile acestor fine instrumente gramaticale care sînt verbele semiauxiliare.

Discutarea semiauxiliarelor în şcoala medie trebuie organizată în aşa fel, încît acestea — pe de o parte — să se integreze organic în cunoştinţele elevilor despre morfologie şi sintaxă, iar pe de altă parte, să se stabilească etape progresive care să permită înţelegerea lor cît mai bună.

O primă etapă este definirea semiauxiliarelor în comparaţie atît cu verbele „pline", cît şi cu verbele auxiliare şi cu cele copulative. Numai după ce se vor caracteriza şi diferenţia semiauxiliarele de celelalte feluri de verbe, se poate trece la ilustrarea importantului rol pe care îl îndeplinesc semiauxiliarele în capitolul timpurilor şi apoi în acela al modurilor, pe care le modifică şi le nuanţează, dîndu-le multiple valori noi.

Definirea semiauxiliarelor se poate face la o lecţie despre verb, unde — după ce se reamintesc caracterele acestei părţi de vorbire prin cîteva exemple cu verbe de acţiune (ca, de exemplu, a ara, a merge, a cînta etc.) — se va arăta elevilor că este important de reţinut faptul că există şi altele, care, deşi nu exprimă o acţiune propriu-zisă, sînt considerate totuşi şi ele ca verbe. De exemplu:

1. Icoana stelei ce-a murit
   Încet pe cer se suie
   Era pe cînd nu s-a zărit
   (M. Eminescu)
2. Căci amîndoi *vom fi* cuminţi
   Vom fi voioşi şi teferi
   (M. Eminescu)
3. De atunci şi pînă astăzi colonii de lumi pierdute...
   Sînt atrase în viaţă de un dor nemărginit
   (M. Eminescu)
4. Şi de *este să murim* lîngă tine să pierim
   (V. Alecsandri)

Deși s-ar părea că în aceste patru exemple avem unul și același verb, asemănarea privește numai forma, nu și valoarea lor, care este cu totul deosebită în fiecare din cele patru cazuri. Vom analiza astfel în primul exemplu „era", arătîndu-l ca verb plin, care are conținut semantic, cu înțelesul de „exista, se afla, se găsește", în al doilea exemplu pe „vom fi", ca un verb copulativ care și-a pierdut cu totul înțelesul, devenind un simplu instrument de legătură a subiectului cu numele său predicativ; vom caracteriza apoi în al treilea exemplu pe „sînt" ca un auxiliar care-și pierde și el înțelesul, ca și cel precedent, dar cu altă menire: menirea de a se uni cu un verb plin următor ca să formeze un timp compus, cum formează aici prezentul indicativului pasiv. Vom ajunge astfel la al patrulea exemplu, la verbul este, pe care-l vom deosebi de toate celelalte, constatînd că nu-și pierde pe de-a întregul înțelesul, ca cele două precedente, dar nici nu și-l păstrează întru totul ca cel dintîi. El își pierde numai sensul material și concret de „a se afla, a se găsi", rămînînd însă cu înțelesul abstract de „a trebui", deoarece provine din perifraza prescurtata „dacă este (nevoie) să murim" și deci „dacă trebuie să murim". Încărcat astfel cu ideea modală a necesității este, o imprimă și verbului plin următor, arătîndu-i acțiunea ca necesară.

Prezentăm astfel o primă caracteristică a semiauxiliarelor, care și-au pierdut conținutul semantic, rămînînd numai cu o anumită idee modală.

Semiauxiliarele au un nume asemănător în bună parte cu acela al auxiliarelor — pentru că întocmai ca acestea vin în ajutorul verbului principal (lat. auxilium). Pe cînd auxiliarele ajută verbul numai ca să formeze timpurile compuse, fără să le modifice cîtuși de puțin înțelesul, ele însuși fiind lipsite de orice conținut semantic, semiauxiliarele — prin ideea abstractă pe care o păstrează — nuanțează înțelesul verbului, insuflîndu-i anumite valori modale, cum insuflă este verbului „să murim" ideea de necesitate. În acest sens, ele sînt numai pe jumătate auxiliare, deci semiauxiliare, nu pur auxiliare. Consecința este că pe cînd auxiliarul formează cu verbul său o unitate morfologică, semiauxiliarul constituie cu verbul următor o unitate sintactică pentru că în componența acesteia se simte individualitatea abstractă a semiauxiliarului.

Pe temeiul acestor caracterizări, se va scoate și sublinia ideea că **nu** există verbe care să fie **numai** semiauxiliare, ci verbe care, pe lîngă alte valori, capătă în anumite condiții și valoarea de auxiliare.

Această idee va fi ilustrată apoi și printr-o altă serie de exemple cu verbul a avea:

1. Cei care n-au copii, nu știu ce-i năcazul... (I. Creangă)

2. Mama, în slăbiciunea ei pentru mine, ajunsese a crede că **am** să **ies** un al doilea Cucuzel... (I. Creangă)

3. **Are** să urmeze cum știm noi, nu cum vrea el (I. Creangă).

În aceste exemple, deși verbul apare sub una și aceeași formă, are totuși valori deosebite în fiecare din cele patru propoziții.

Verbul **plin** din primul exemplu este întrebuințat cu înțelesul de „a poseda". Trecînd mai departe, vom sublinia valoarea de auxiliar a lui **am** în al doilea exemplu, deoarece acesta servește la formarea viitorului: **am să ies**, avînd aceeași temporalitate ca și **voi ieși**; și în sfîrșit vom insista asupra valorii de semiauxiliar a verbului „are" din ultimul exemplu. Deși pare tot un auxiliar, ca și cel precedent, **are** se înfățișează de astă dată cu ideea modală a necesității „trebuie să urmeze", colorată însă cu nuanța îndatoririi, deoarece provine din perifraza prescurtată „are (datoria) să urmeze".

Aceste precizări se vor încheia cu adaosul că întocmai ca **a fi** şi **a avea** mai sînt şi alte verbe care pot fi întrebuinţate ca semiauxiliare (**a putea, a trebui, a părea, a şti, a voi** etc.). Semiauxiliarele pot conferi verbelor pe care le însoţesc şi valori temporale nuanţate, cum ar fi viitorul în trecut şi viitorul în viitor. Pentru a explica aceste valori putem folosi prilejul unei lecţii despre timpuri. După ce repetăm cu elevii noţiunea de timp gramatical, reamintim timpurile simple şi pe cele compuse, precizînd rolul auxiliarelor în formarea timpurilor compuse. Apoi, folosind exemple din operele literare studiate, vom arăta că anumite nuanţe temporale nu pot fi redate cu ajutorul auxiliarelor, ci numai prin construcţii cu anumite semiauxiliare. Ca să explicăm două nuanţe de temporalitate şi formaţiunea lor complexă, viitorul în trecut şi viitorul în viitor, vom prezenta tabelul următor:

	Viitorul în trecut:		**Viitorul în viitor:**
1	Trebuia Trebui A trebuit Trebuise	să lupte cu mari greutăţi	Va trebui să lupte cu mari greutăţi.
2	Putea Putu A putut Putuse	să înfrunte toate primejdiile	Va putea să le înfrunte pe toate.
3	Avea Avu A avut Avusese	să afle multe	Va avea să afle multe.
4	Cînd era fu a fost fusese	să plece mi-a spus	Cînd va fi să plece (o fi) să-mi spună.

Viitorul în trecut asociază două idei temporale opuse: trecutul şi viitorul. Trecutul este exprimat de semiauxiliar, iar viitorul de conjunctivul următor, care se ştie că implică de cele mai de multe ori o idee de viitor. La prima vedere s-ar părea că aceste două idei temporale se bat cap în cap. Pentru că te întrebi: cum se poate ca într-unul şi în acelaşi moment o acţiune să fie şi trecută şi viitoare? De fapt aici stă subtila nuanţă temporală a acestui timp. Vorbitorul se transpune într-un anumit moment din trecut, exprimat de semiauxiliar, şi în acel moment trecut priveşte acţiunea viitoare: „are să lupte", „să înfrunte primejdii", acţiuni care erau viitoare în momentul din trecut în care s-a transpus vorbitorul, dar care sînt toate trecute în momentul în care vorbeşte despre ele.

O temporalitate complexă exprimă şi **viitorul în viitor**. Dacă viitorul în trecut uneşte un trecut cu un viitor, devenit şi el un trecut, — în viitorul în viitor se asociază două momente succesive de viitor. De astă dată nu ne mai transpunem în trecut ca în „A trebuit să lupte cu mari greutăţi", ci într-un moment

de viitor (va trebui), din care privim într-un alt viitor lupta ce urmează să fie dată: „Va trebui să lupte cu mari greutăți".

Același raport între:

A putut să înfrunte toate primejdiile (viitorul în trecut) și

Va putea să înfrunte toate primejdiile (viitorul în viitor) între:

A avut să afle multe (viitorul în trecut) și

Va avea să afle multe (viitorul în viitor) între:

Cînd a fost să plece, mi-a spus (viitorul în trecut) și

Cînd va fi (o fi) să plece îmi va spune, o să-mi spuie (viitorul în viitor).

Ultimele exemple ne îndreaptă spre viitorul în viitor, format cu „a fi", ca semiauxiliar.

Acest semiauxiliar are o largă răspîndire în vorbirea curentă.

Foarte frecventă e formațiunea de viitor în viitor cu semiauxiliarul **a fi** suprimat prin elipsă. În loc de: **cînd era să plec**, se zice adeseori **cînd să plec**, conjunctiv cu neputință de analizat dacă-l luăm *izolat* și *dacă nu-l integrăm în* construcția de viitor în trecut din care a provenit.

O dată cu valoarea temporală de viitor în trecut și de viitor în viitor, semiauxiliarele de care ne ocupăm, imprimă verbului următor și *modalitatea posibilității* sau *a necesității*. Posibilitatea în „a putut să înfrunte toate primejdiile", iar necesitatea în „a trebuit să lupte cu mari greutăți", în „a avut (și deci a trebuit) să afle multe", în „**cînd a fost să plece**", cu înțelesul de „*cînd a trebuit* să plece".

Viitorul în trecut poate fi exprimat prin **a fi** ca auxiliar al posibilității: „D-apoi calului meu de atunci cine știe unde i-or fi putrezit oasele; că doar **nu era să** trăiască un veac de om" (I. Creangă). **Nu era să trăiască** echivalează cu „nu putea să trăiască", deoarece semiauxiliarul provine din perifraza prescurtată „nu era (cu putință) să trăiască". Un alt exemplu: „**Cum era oare să se stăpînească de rîs**, cînd îl vedea căutînd cu disperare... ?" „**Cum era să nu rîdă** cînd s-a lăsat Microbul de tutun și cînd ceilalți îi trimiteau rotogoale de fum?" **Cum era să se stăpînească de rîs** nu e altceva decît tot „cum putea, cum era (cu putință) să se stăpînească de rîs", iar **cum era să nu rîdă** are aceeași valoare modală și temporală ca și „cum putea (cum era cu putință) să nu rîdă".

Pe de altă parte, în tabloul nostru vedem la punctul 1 pe **a avea** exprimînd viitorul în trecut cu o idee modală de necesitate: **a avut să afle multe**, cu înțelesul de: *a trebuit* să afle multe. El poate exprima însă viitorul în trecut și ca semiauxiliar al posibilității: „Nu știam cît aveau să-mi ajungă merindele" (Calistrat Hogaș), ceea ce însemnează: nu știam cît puteau să-mi ajungă; „dar toate astea de unde **avea să** le știe Xenia?" (M. Sorbul). „De unde avea să le știe" este „de unde putea să le știe, de unde avea (posibilitatea) să le știe?".

Pe lîngă viitorul în trecut și viitorul în viitor, limba noastră poate exprima și o a treia nuanță temporală, tot atît de subtilă ca și primele două: **trecutul în trecut**. O găsim în următoarele versuri din Coșbuc: „Iar **cînd a fost de s-a împlinit** / Ajunul zilei de nuntit... / Nuntași din nouăzeci de țări / S-au răscolit". Să fie oare, iar **cînd a fost de s-a împlinit** un viitor în trecut? Nu. Pentru că în acest caz poetul ar fi spus „iar cînd a a fost să se împlinească" cu alte cuvinte, s-ar fi transpus într-un moment din trecut anterior ajunului nunții. El se transpune într-un moment ulterior acestei zile, deci după ce s-a împlinit ajunul zilei de nuntit. Avem deci două momente succesive din trecut și deci **un trecut în trecut**, corespunzînd viitorului în viitor, care asociază două momente succesive de viitor.

Trebuie să subliniem cu toată tăria un fapt de cea mai mare importanță. Ca să păstrăm complexa și subtila temporalitate a acestor construcții, se cere neapărat să le luăm în ansamblul lor ca unități sintactice indivizibile, deoarece descompunerea prin analiză în elementele lor componente ar distruge prețioasele valori temporale și modale pe care le exprimă

★

Fără a supraîncărca pe elevi cu studierea unor cunoștințe ample privind folosirea semiauxiliarelor în limbă, credem că este posibil și util să li se arate, în genere, importanța semiauxiliarelor, contribuția lor la nuanțarea limbii.

Prof. GHEORGHE NEDIOGLU

FORME DE ACTIVITATE ÎN AFARĂ DE CLASĂ ȘI EXTRAȘCOLARĂ ȘI APORTUL LOR LA APROFUNDAREA ȘI LĂRGIREA CUNOȘTINȚELOR LITERARE

În condițiile desăvîrșirii construirii socialismului în patria noastră, școlii îi revine nobila misiune de a instrui și de a educa viitorii cetățeni ai patriei.

Alături de procesul de învățămînt, activitatea în afară de clasă și extrașcolară are o deosebită importanță; ea este o parte integrantă a muncii cadrelor didactice. Împreună cu activitatea de la catedră, ea trebuie să formeze un tot închegat, cele două laturi ale muncii fiind strîns unite.

Privind obiectul limba romînă, activitatea în afară de clasă prilejuiește aprofundarea, lărgirea și fixarea cunoștințelor de literatură, dezvăluie mai bine comorile culturale ale poporului nostru, dezvoltă la elevi dragostea pentru oamenii muncii, pentru creatorii literaturii, le oferă prilejul de a pune în aplicare unele cunoștințe, legînd astfel teoria de practică, aducînd o contribuție deosebită la realizarea sarcinilor instructiv-educative ale școlii, a tuturor laturilor educației comuniste.

Primul pas în desfășurarea diferitelor forme de activitate în afară de clasă îl constituie organizarea lor. Am început munca în rîndul elevilor printr-o temeinică activitate pregătitoare, în scopul creării unei atmosfere favorabile. La început am căutat să stimulez dorința elevilor de a participa la acțiuni plăcute și interesante în cadrul activității în afară de clasă.

După ce au apărut unele inițiative, am întocmit un plan de muncă, în așa fel ca să nu ducă la supraîncărcare, să nu dăuneze învățămîntului. În cursul desfășurării planului de muncă, deseori s-au ivit și inițiative noi. Am luptat permanent împotriva improvizațiilor, socotindu-le dovezi de superficialitate și de neorganizare, cultivînd astfel la elevi și inițiativa, dar și spiritul organizatoric. În planul de muncă am cuprins numai acele activități care puteau aduce o contribuție însemnată în procesul instructiv-educativ și am așezat pe primul plan activitățile legate direct de programă și numai în al doilea rînd activitățile nelegate direct de programă, apreciind că activitățile în afară de clasă se pot clasifica în aceste două grupe.

Diferitele forme de activitate au fost desfășurate fie de grupe de elevi din diferite clase, fie de clase întregi, iar uneori și individual.

La unele forme de activitate s-au făcut înscrieri la cerere, fiecare sector de activitate avînd un responsabil.

★

Cea mai importantă formă de activitate în afară de clasă la literatură este **lectura**, cu cele două laturi ale ei: **lectura suplimentară și lectura particulară.** Ea completează, adînceşte cunoştinţele literare şi lărgeşte în mare măsură orizontul cultural al elevilor, aceasta cu atît mai mult, cu cît lectura în afară de clasă include în sfera ei şi opere din alte domenii, nu numai beletristice. Punîndu-i pe elevi în contact direct cu cartea, lectura în afară de clasă îi deprinde cu munca independentă, formă de activitate valoroasă, utilă, care le dezvoltă dragostea şi gustul pentru literatură.

Literatura, reflectînd realitatea în imagini artistice, are o deosebită funcţie de cunoaştere şi o mare valoare educativă (etică şi estetică).

Experienţa a învăţat pe fiecare din noi că însuşirea literaturii trebuie să se facă prin lectură organizată, sistematică şi perseverentă, ca o continuare a lecţiilor de literatură care, singure, nu pot satisface cerinţele programei, nici dorinţele elevilor.

La clasa a VIII-a munca pentru organizarea lecturii a început cu o anchetă asupra lecturii din clasele I—VII. Le-am dictat elevilor din programă operele literare pe care trebuiau să le fi citit, apoi au scris în dreptul fiecărei cărţi dacă au citit-o sau nu. Pentru a mări gradul de sinceritate, le-am arătat că nu e nevoie să semneze foile. Totalizînd, am constatat că mulţi elevi nu cunoşteau toate cărţile cerute de programă.

O anchetă asemănătoare am întreprins şi în ce priveşte vocabularul acestor elevi. Am ales din manuale un număr de 50 de cuvinte (de exemplu — a evoca, pasiune (pasionat), schele, termocentrală etc.) şi am cerut elevilor să le explice.

Rezultatul obţinut mi-a arătat că sînt multe de făcut privind îmbogăţirea şi precizarea vocabularului elevilor. În scopul acesta am întreprins o serie de activităţi în clasa VIII-a, pe care le-am continuat şi în celelalte clase. Elevii şi-au întocmit caiete-vocabular (alfabetic) şi au fost obişnuiţi ca din tot ce citesc să nu lase nici un cuvînt — necunoscut — neexplicat. O dată cu apariţia dicţionarului, fiecare clasă şi l-a cumpărat pentru biblioteca clasei şi elevii s-au deprins cu consultarea lui. La lecţiile de teoria sau de istoria literaturii s-au explicat toate cuvintele din textul manualului, precum şi din opera literară studiată.

În ceea ce priveşte lectura în afara clasei, elevii au făcut apel în mod independent la dicţionar, ori au cerut explicaţii individual. Un procedeu care a dat rezultate bune în îmbogăţirea vocabularului elevilor şi a sporit valoarea lecturii a fost următorul: elevul sau grupul de elevi care a citit o carte oarecare au întocmit o listă cu cuvintele şi expresiile necunoscute pe care mi le-au prezentat (uneori indicînd şi pagina din carte). În ora de lectură sau în ore de consultaţii am dat explicaţii iar elevii clasei (nu numai cei care au cerut explicaţii) şi-au notat acele cuvinte.

Exerciţiile practice pentru activizarea vocabularului acumulat de elevi, în felul acesta, s-au făcut prin convorbiri libere, verificare la lecţii, folosirea acestor cuvinte în lucrările scrise etc.

Începînd activitatea pentru organizarea şi îndrumarea lecturii în afară de clasă, am ţinut elevilor o lecţie despre importanţa cărţii şi a cititului, despre contribuţia lecturii la aprofundarea cunoştinţelor, la creşterea orizontului cultural, la îmbogăţirea experienţei de viaţă etc.

Lectura în afară de clasă, s-a desfăşurat după o planificare trimestrială (uneori

lunară), cuprinzînd două categorii de opere: 1) opere cerute de programa clasei respective, necesare studiului vieții și operei scriitorilor, formînd ceea ce se numește lectura suplimentară; 2) opere recomandate de programă, dar care nu fac parte din creația scriitorilor studiați în acea clasă — de obicei din literatura actuală și din cea universală — formînd lectura particulară.

Iată un exemplu: la studierea lui Vasile Alecsandri am dat ca lectură suplimentară Vasile Porojan; Ostașii noștri; Chirița în Iași; Clevetici, ultrademagogul; Sandu Napoilă, ultraretrogradul și toate pastelurile, iar ca lectură particulară, pe tot trimestrul, am planificat Surîsul Hiroșimei de Eugen Jebeleanu; Porțile măreției de Geo Bogza; Statuile nu rîd niciodată de Francisc Munteanu. Facultativ, am mai dat Matei Millo de Mircea Ștefănescu.

Pentru a urmări mai ușor mersul lecturii, am întocmit un grafic de lectură, cu următoarea formă:

Nr. crt.	Numele elevilor	Titlul operelor care trebuie citite			
		Vasile Porojan de V. Alecsandri	Chirița în Iași	etc.	
1	B. I.	18.I.	11.II.	—	—
2	B. R.	20.I.	—	—	—
—	—	—	—	—	—

Săptămînal se nota data pentru cărțile citite.

În practica școlară se folosesc forme variate de evidență a lecturii elevilor. În afară de graficul de mai sus, s-au întocmit și caiete de lectură care cuprindeau: lista tuturor cărților citite, scurte însemnări despre aceste cărți (autorul, titlul), cîteva impresii — idei, sentimente, personaje — iar uneori și citate semnificative și o dată pe trimestru cîte o recenzie mai largă.

Organizarea lecturii a avut drept scop și evitarea unei lecturi prea abundente, precum și a unei lecturi fără selecție, elevii învățînd de aci că și această formă de activitate nu trebuie să se desfășoare la întîmplare.

Organizarea și desfășurarea tuturor formelor de activitate privind lectura a dus, de asemenea, la concluzia că ea nu este numai o simplă delectare, ci este o muncă instructivă și cu un scop precis.

Ținîndu-se seama de programă, în planificare s-au avut deseori în vedere preferințele elevilor. Socotind că în afară de lectura suplimentară și de cea particulară, în interesul arătat mai sus, există și o a treia formă de lectură — lectura independentă sau lectură liberă, care cuprinde cărți la libera alegere a elevului, fiecare elev a fost întrebat ce-și propune să citească într-o anumită perioadă de timp. În fiecare clasă marea majoritate a elevilor au citit numeroase cărți în afară de cele recomandate.

Un auxiliar prețios al lecturii în afară de clasă s-au dovedit a fi bibliotecile de clasă, înființate cu scopul de a avea permanent în clasă anumite cărți necesare studiului și lecturii. Ele au fost îmbogățite prin donațiile elevilor, prin fondurile realizate la serbări-șezători, prin fondurile școlii etc. La unele clase bibliotecile cuprind mai mult de 100 volume valoroase, printre care se numără: Dicționarul limbii romîne literare contem-

porane; Dicţionarul politic; M. Eminescu: Poezii; M. Sadoveanu: Neamul Şoimăreştilor; L. Rebreanu: Opere — vol. I—IV; D. Micu: Romanul romînesc contemporan; La Fontaine: Fabule; N. Ostrovski: Aşa s-a călit oţelul etc.

Un stimulent puternic pentru realizarea tuturor sarcinilor lecturii a fost şi iniţiativa înfiinţării şi îmbogăţirii continue a bibliotecilor personale. Această formă de activitate a educat elevii şi în ce priveşte preţuirea şi îngrijirea cărţilor.

Procurarea cărţilor s-a făcut prin acţiunea de difuzare a cărţii în şcoală printr-un stand permanent.

Controlul lecturii s-a efectuat prin următoarele forme de activitate:

a) în orele speciale de lectură — o dată pe lună — prin: 1) conversaţii asupra cărţilor citite; 2) referate sau recenzii asupra unor cărţi; 3) verificarea caietelor de lectură; 4) lucrări de control în clasă privind un anumit aspect al cărţilor planificate: un personaj, un sentiment, un episod mai semnificativ etc. Cînd cărţile citite au fost diferite s-au dat teme individuale sau în grup, uneori scrise dinainte pe bileţele pentru a nu se pierde timp în ore;

b) cu ocazia lecţiilor de literatură, legîndu-se opera studiată în clasă cu alte opere ale aceluiaşi scriitor, citite suplimentar, sau cu opere ale altor scriitori, apropiate ca temă, aşa cum s-a procedat la studiul poeziei „Surîsul Hiroşimei" de Eugen Jebeleanu, unde tema o fost legată de problema războiului şi a păcii. Acest procedeu a mărit capacitatea elevilor de a înţelege mai bine mesajul diferitelor opere, creîndu-le posibilitatea să întreprindă comparaţii între diferitele opere asemănătoare.

Îmbinarea studiului operei literare în clasă cu ceea ce elevii au citit suplimentar a contribuit la conturarea mai precisă a activităţii şi ideilor marilor noştri scriitori: M. Eminescu, M. Sadoveanu etc. Se înţelege că nu totdeauna operele citite în afara clasei pot fi legate cu operele studiate în orele de lectură, însă aceasta nu înseamnă că astfel de opere literare nu-şi ajung scopul instructiv-educativ. Literatura actuală — citită în clasele IX-X — pune în faţa elevilor realizările construcţiei socialismului din patria noastră, contribuind la educaţia comunistă a elevilor.

În activităţile de verificare a lecturii n-am urmărit numai cunoaşterea subiectului şi a personajelor, ci m-am străduit să constat în ce măsură elevii au descîfrat mesajul cărţii, ce i-a impresionat în urma lecturii uneia sau alteia din cărţile recomandate şi ce influenţă a exercitat asupra lor, eventual ce urmări practice a avut lectura.

Concursul „Iubiţi cartea" este o formă de activitate de masă care se desfăşoară din iniţiativa şi sub conducerea organizaţiei de tineret. Elevii participanţi au fost îndrumaţi de conducerea organizaţiei U.T.M. şi de unul sau mai mulţi profesori de limba romînă pentru a deveni purtători ai insignei „prieten al cărţii". Pentru pregătirea acestui concurs s-au folosit forme de activitate variate: convorbiri despre cărţile din lista concursului, consultaţii individuale, recenzii şi simpozioane, activitatea principală fiind însă lectura individuală. Discuţia de încheiere s-a desfăşurat prin întrebări. Iată cîteva exemple: Recitaţi şi comentaţi pe scurt o poezie din lirica socială a lui M. Eminescu; explicaţi drumul vieţii mamei din romanul „Mama" de M. Gorki; caracterizaţi pe Anton Filip din romanul „Bărăgan" de V. Em. Galan; interpretaţi titlul romanului „Povestea unui om adevărat" de B. Polevoi.

Acest concurs a fost un ajutor preţios în răspîndirea şi în adîncirea cunoştinţelor literare, în popularizarea cărţilor de mare valoare şi în educarea elevilor în spiritul moralei comuniste.

Cercul de teorie, istorie şi critică literară a cuprins un număr nu prea mare de elevi. Această formă de activitate, avînd

drept scop adîncirea și completarea cunoștințelor elevilor din domeniul teoriei, istoriei și criticii literare, a urmărit, în același timp, satisfacerea dorinței unor elevi de a cunoaște mai profund unele teme studiate parțial sau necuprinse în programa școlară, cum au fost: Influența lui M. Eminescu asupra literaturii noastre; Școala ardeleană; Viața și activitatea lui C. Negri etc. Sistemul de lucru este următorul: se întocmește bibliografia necesară și se comunică elevilor; pe baza ei se elaborează o lucrare de către un grup de elevi. După ce referatul este verificat de către profesor, se prezintă în ședință și apoi se poartă discuții și se trag concluzii. Participanții la acest cerc au fost elevii cei mai buni la literatură, dornici de a ajunge specialiști în acest domeniu, cum, de altfel, s-a și dovedit mai tîrziu.

Un sector interesant și pasionant pentru unii elevi a fost **cercul de creație literară** — de compoziții originale. Elevii au scris pe teme recomandate sau pe teme alese de ei înșiși. Ei au fost ajutați prin consultații individuale sau în grup date de profesor sau de elevi mai mari și cu aptitudini reale. Participînd la analiza lucrărilor, elevii și-au îmbogățit cunoștințele de teorie literară privind mai ales noțiunile de genuri, specii, compoziție, versificație, li s-a dezvoltat spiritul critic și priceperea de a sesiza ce este valoros într-o lucrare și ce nu este valoros, li s-a îmbogățit vocabularul.

Materialul selectat la cercul de compoziții originale a fost folosit și difuzat în felul următor:

1. Redactarea unei gazete literare, în care au apărut versuri scrise de circa 15—20 elevi.

2. Lectura compozițiilor în versuri cu ocazia diferitelor manifestări (simpozioane, șezători, zile festive etc.).

3. Prezentarea scenică a unor creații dramatice, cum a fost piesa într-un act (două tablouri) a elevului V. St. intitulată „Drum Nou", cu subiect din lupta pentru transformarea socialistă a agriculturii, prezentată de elevi într-o comună apropiată.

4. Publicarea în presă a unor producții mai reușite (ziarul „Viața Nouă" și revista „Pagini dunărene").

O mare amploare a luat **cercul dramatic**. În afară de piesa originală amintită mai sus, în cîțiva ani s-a montat un însemnat număr de piese ale clasicilor literaturii, precum și piese din dramaturgia actuală.

Această formă de activitate a întîmpinat greutăți mai mari — decît celelalte forme — privind regia tehnică și costumația, efortul și timpul mai îndelungat necesare pentru pregătire. O preocupare a constituit-o și alegerea unor piese corespunzătoare scopului instructiv-educativ. Am pornit totdeauna de la studiul literaturii în clasă. Cînd am studiat scriitori a căror operă poate fi interpretată scenic (piese sau dramatizări), am întreprins și astfel de activități; alteori am folosit piese de actualitate.

Avînd în vedere scopul urmărit și prin această formă de activitate în afară de clasă, am procedat în așa fel ca roadele să fie cît mai bogate. În primul rînd am fixat o perioadă pregătitoare (uneori de mai multe săptămîni), în care elevii citeau și studiau piesele recomandate. În al doilea rînd, am făcut lectura (studierea) piesei alese într-un cerc mai restrîns, subliniind trăsăturile personajelor și posibilitățile elevilor de interpretare și am distribuit rolurile, uneori elevii fiind puși la încercare. În a treia etapă s-a trecut la învățarea piesei.

Actorii amatori au fost pregătiți și prin diferite alte mijloace, cum sînt: vizionarea unor spectacole ale artiștilor profesioniști sau amatori și apoi analiza interpretării, vizionarea unor filme — piese sau a unor opere în proză transpuse în film, observarea vieții etc.

Cercul dramatic a adus o contribuție deosebită la adîncirea cunoașterii unor

opere dramatice din literatura clasică și din cea contemporană și prin aceasta un aport la educarea elevilor în spiritul educației comuniste, a ajutat la formarea unei dicțiuni corecte și a unei vorbiri expresive, a mărit capacitatea elevilor de a analiza literatura dramatică.

Ca forme de activitate în afară de clasă citățm și cercurile coregrafice, cercurile muzicale și cele de lectură artistică și declamații. Activitatea cercului coregrafic ne-a preocupat numai ca organizare și supraveghere și ca folosire a strigăturilor — material literar popular a cărui cunoaștere a dus la înțelegerea mai profundă a satirei populare. Cercul muzical ne-a preocupat în legătură cu melodia unor vestite creații ale marilor noștri scriitori, Eminescu, Alecsandri („Mai am un singur dor", „Rodica", „Steluța" etc.) a căror memorare și interpretare a adus o contribuție valoroasă la adîncirea cunoașterii literaturii și la dezvoltarea dragostei pentru literatura noastră.

Lectura (și povestirea) artistică, precum și **recitările** (declamațiile) sînt forme de activitate foarte mult folosite în școli; totuși, nu se observă peste tot o preocupare specială pentru a deprinde elevii să citească, să povestească artistic, iar uneori pentru recitări există doar preocupări sporadice, cerute de diferitele serbări. Lectura artistică e puțin folosită în cercurile literare, în manifestările cultural-artistice ale elevilor. Cred că este o lacună a activității în afară de clasă.

Propunîndu-mi cunoașterea și interpretarea unora dintre cele mai realizate fragmente în proză și a unora dintre cele mai frumoase poezii, am pus cu elevii în practică regulile citirii expresive: respectarea intonației, a pauzelor, a ritmului și a accentului, reguli studiate de ei la lecții, făcînd astfel o legătură strînsă între activitatea din clasă și cea din afara clasei și contribuind și la o mai bună pregătire a viitoarelor cadre didactice. Citirea sau recitarea artistică a pornit totdeauna de la cunoașterea operei respective, din aceasta elevii învățînd că nu poți citi artistic o operă dacă nu-i cunoști foarte bine conținutul.

Recenziile și simpozioanele sînt activități mult practicate și pentru că au o mare valoare în consolidarea și lărgirea cunoștințelor, dar și pentru că ele sînt mai ușor de realizat. În realitate, în forma în care se practică, ele și-ajung numai parțial scopul, pentru că la ele participă direct și activ un număr mic de elevi. De aceea, am practicat o formă mai complexă de pregătire: cît mai mulți elevi studiază materialul bibliografic, o clasă întreagă chiar, apoi un grup restrîns întocmește lucrările care se expun în fața participanților. Așa am procedat la recenzia poemului „Războiul" de Mihu Dragomir sau la simpozionul „1 Mai reflectat în literatură".

Recenziile și simpozioanele rămîn forme de bază și la îndemîna oricui în activitatea literară în afară de clasă. Ele nu cer nici o condiție de ordin material sau de regie și se pot organiza într-un timp mai scurt.

O variantă mult apreciată este simpozionul în care expunerea literară se îmbină cu muzica. Astfel de activitate se poate numi **montaj literar-muzical**, cum a fost cel prezentat de noi, intitulat „Imn închinat Partidului". Astfel de manifestări se realizează ceva mai greu, materialul trebuind selecționat și îmbinat cu grijă într-un tot închegat, textele și melodiile trebuind să fie foarte bine memorate.

O largă răspîndire au luat în ultima vreme **concursurile** „Drumeții veseli" și „Cine știe cîștigă", pe **teme literare**. Și aci, pentru a înlătura neajunsul participării unui foarte mic număr de elevi, am recurs la o organizare mai complexă. Pentru concursul „Drumeții veseli" cu tema „30 Decembrie" (pe material istoric și literar), desfășurat între două clase, am întocmit mai întîi bibliografia concursului, pe care au studiat-o toți elevii.

Ei au avut astfel prilejul ca — stimulați de concurs — să cunoască direct și să aprofundeze cîteva cărți valoroase (de ex. Țiganiada de Budai Deleanu, Poeme antimonarhice de Traian Demetrescu, Poezii de M. Beniuc etc.). Elevii au cunoscut profunzimea criticii la adresa monarhiei și au simțit din plin ura înverșunată a maselor populare împotriva exploatării și a asupritorilor, au înțeles mai bine sensul profund al actului istoric de la 30 Decembrie 1947, au trăit intens ura împotriva trecutului întunecat, dar și bucuria prezentului luminos al socialismului. La concursul propriu-zis, a participat apoi un număr mult mai mare de elevi. Întrebările au fost formulate astfel încît părțile lor pregătitoare constituiau o adevărată expunere la tema respectivă, care a adus o nouă contribuție la cunoașterea materialului bibliografic și o nouă contribuție educativă, de astă dată pentru toți elevii spectatori.

În sfera activităților în afară de clasă menite să contribuie și la lărgirea cunoștințelor literare, precum și la creșterea forței educative a literaturii, un loc deosebit îl ocupă **excursiile literare**. Întrucît pe baza experienței însușite ne-am spus părerea despre acest fel de excursii, cu un alt prilej, aci nu voi repeta cele spuse.

O altă formă de activitate în afară de clasă, cu frumoase rezultate, antrenantă și practică din punct de vedere al pregătirii profesionale, a fost cea **artistico-plastică**, inițiată la început prin ilustrarea unor opere literare, dar care apoi s-a extins, îmbrățișînd o bogată varietate de lucruri. Astfel, de pildă, în legătură cu viața și opera lui Vasile Alecsandri s-au realizat: portretul scriitorului; un fotomontaj cu aspecte din viața scriitorului; o hartă literară; un text ilustrat privind viața și activitatea scriitorului, lucrări ca: Vasile Alecsandri și literatura populară (desene și text); evocarea trecutului istoric (desen și text); imagini din opera lui V. Alecsandri — „Miezul iernii", un album cu 36 ilustrații (mărimea caietului de desen), cu citate ilustrative; planșe cu extrase din opera lui V. Alecsandri.

Pentru satisfacerea cerințelor frumosului și simetriei, materialele s-au lucrat pe foi de desen de aceeași mărime și s-au montat pe șipci de lemn (în forma hărților), constituind apoi un sector important la expoziția de sfîrșit de an.

Elevii au lucrat cu mult interes aceste materiale și au avut o mare satisfacție a muncii îndeplinite cînd le-au văzut expuse. O dată cu lărgirea și cu adîncirea cunoștințelor literare, cu această ocazie s-a cultivat dragostea pentru frumos și s-a format deprinderea de a scrie și de a desena frumos (imagini, chenare).

Ultimele forme de activitate pe care le vom menționa, **șezătorile literare** și **brigăzile artistice de agitație**, sînt mai complexe și mai greu de realizat.

Șezătorile literare reunesc toate formele de activitate arătate pînă aici, toate sectoarele de muncă au cuvîntul în această formă de activitate: istoria și critica literară, lectura artistică, dramatizarea, coregrafia, creația originală etc., așa încît ele sînt o încununare a întregii activități.

Tematic s-au conturat două tipuri de șezători: 1) pe teme abordate de mai mulți scriitori și 2) dedicate unui singur scriitor. În prima grupă se poate încadra șezătoarea intitulată „Muzică și poezie" (o grupă de poezii ale diferiților poeți cîntate sau recitate și legate printr-o expunere) și șezătoarea pe teme folclorice, iar, în a doua grupă, șezători despre V. Alecsandri, I. Creangă, M. Sadoveanu etc.

După îmbinarea părților componente ale șezătorii s-au cristalizat patru tipuri de șezători: 1) șezători formate dintr-o expunere, în care se încadrează restul punctelor din programă; 2) șezători la care se face întîi expunerea și apoi urmează celelalte elemente ale șezătorii; 3) dramatizări sau interpretări de opere

dramatice; 4) șezători mixte. Iată succint două exemple: o variantă a șezătorii dedicate lui V. Alecsandri (am folosit termenul variantă pentru că a variat de la o clasă la alta) a cuprins următoarele: partea întîi — expunere despre viața lui V. Alecsandri cu încadrarea unor opere valoroase („Deșteptarea Românieі", „Steluța" (cîntată), „Bălcescu murind", „Moldova în 1857", „Dan Căpitan de plai", „Eroii de la Plevna", „Rodica" (melodie), „Concertul în luncă", „Plugul blăstămat"); partea a doua: expunere despre teatrul lui Alecsandri, care s-a încheiat cu „Piatra din casă".

Cu prilejul pregătirii acestui program elevii au lucrat o serie de ilustrații în cadrul activității artistico-plastice, așa cum am arătat.

Șezătoarea pe teme folclorice a fost alcătuită din două tablouri. În primul tablou, o elevă — stînd în fața cortinei — a făcut o expunere despre zugrăvirea în folclor a trecutului întunecat, apoi, la replica ei „Priviți", cortina s-a deschis și au apărut pe scena întunecată un grup de țărani obidiți care-și plîng în cîntece și versuri duioase viața lor mizeră, exprimîndu-și totodată ura și revolta împotriva exploatării și hotărîrea de a rupe lanțurile robiei, căci la ultimele versuri — „chemare la luptă" — întregul tablou se ridică brusc în picioare și face o mișcare de pornire la luptă, semnificînd încheierea regimului de exploatare. Tabloul al doilea este plin de viață și de lumină: el este o împletire de versuri și de cîntece despre viața nouă. Acest tablou contrastează puternic cu primul, demonstrînd elevilor schimbările radicale petrecute în viața poporului nostru, precum și forța creației populare (poezie și melodie) de a reflecta realitatea socială, făcînd astfel pe elevi să înțeleagă mai bine una din tezele de bază ale esteticii marxist-leniniste: literatura ca reflectare a realității.

Cuprinzînd o mare varietate de activități și antrenînd întreaga clasă, aceste șezători — ca și altele de același fel — au cerut elevilor un efort susținut, deprinzîndu-i cu îndeplinirea hotărîrilor luate. Totodată, ele au contribuit la îmbogățirea cunoștințelor literare despre scriitorul V. Alecsandri, despre literatura populară etc., prilejuind repetarea întregului material și reîmprospătînd impresiile, sentimentele. Pregătirea și desfășurarea șezătorilor petrecîndu-se într-o atmosferă de entuziasm, creează și climatul favorabil studiului literaturii. Întocmirea de referate introductive cît mai bune, recitarea și interpretarea la un nivel cît mai ridicat, au fost stimulate și de dorința de a menține prestigiul clasei respective, încheind prin aceasta colectivul clasei.

În plus, șezătorile — desfășurîndu-se public —, în școală și la căminele culturale, au contribuit la instruirea și la educarea tuturor participanților.

În încheiere, trebuie să arăt că din întreaga muncă în afară de clasă s-a acumulat un material prețios, cuprins în caiete, fișe, dosare cu lucrări, procese-verbale, albume etc.

★

Din cele prezentate reies cîteva concluzii:

Subliniem, în primul rînd, că orientarea ideologico-politică a tuturor activităților relatate a stat întotdeauna în atenția noastră. S-a urmărit ca și activitatea în afară de clasă să corespundă întru totul sarcinilor actuale ale școlii, adică să fie o activitate partinică.

Practica ne-a dus la concluzia că formele de activitate analizate constituie mijloace valoroase pentru stimularea, activizarea, adîncirea și perfecționarea cunoștințelor literare ale elevilor noștri, precum și pentru formarea unor deprinderi literare, ca întocmirea unui referat, a unei recenzii,

citirea expresivă, interpretarea dramatică etc.

Activitatea în afară de clasă și extrașcolară este foarte variată și complexă. In alegerea formelor de activitate pe care dorim să le aplicăm este necesar să ținem seama de toate cerințele de ordin pedagogic, psihologic, organizatoric (nivelul clasei, interesele elevilor, evitarea supraîncărcării etc.).

Pentru a da cele mai bune rezultate, activitatea în afară de clasă trebuie organizată și planificată în planuri de muncă bine gîndite și definitivate în colectiv, creîndu-se un climat favorabil de entuziasm, de participare voluntară și avîndu-se totdeauna în vedere că între activitatea din clasă și cea din afară de clasă trebuie să existe o legătură.

Procedînd în felul acesta, formele de activitate analizate au adus o serioasă contribuție, așa cum am arătat, la îmbogățirea cunoștințelor literare, a vocabularului elevilor și la dezvoltarea unei exprimări frumoase, i-au deprins cu o dicțiune clară; mulți elevi s-au ridicat pe o treaptă superioară în ce privește înțelegerea conținutului tematic și artistic al operelor literare.

Dar scopul acestor activități n-ar fi fost atins pe deplin dacă n-ar fi avut un rezultat pozitiv și în ce privește educația comunistă a elevilor. Formele de activitate prezentate au contribuit la creșterea influenței literaturii asupra formării conștiinței elevilor, au ajutat la formarea bazelor concepției științifice despre lume și viață, la cultivarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, la realizarea educației estetice.

Prin antrenarea întregului colectiv al clasei la îndeplinirea cu succes a diferitelor forme de activitate, prin stimularea dorinței de-a apare în fața celorlalte clase ca un colectiv închegat, prin însăși activitatea în comun, s-a cultivat colectivismul, ca principiu de comportare a omului de tip nou. Totodată, s-au descoperit și s-au cultivat înclinațiile și aptitudinile unor elevi, în activitate ieșind la iveală multe caracteristici ale elevilor: perseverența sau superficialitatea în muncă, încrederea în sine sau șovăiala, interesul sau indiferența față de anumite activități, combativitatea etc. Prin aceste activități s-au dezvoltat la elevi însușiri prețioase ca: spiritul de inițiativă, îndrăzneala, curajul, spiritul critic ș.a.

În sfîrșit, activitatea în afară de clasă a întărit tradițiile de muncă din școală, iar activitățile desfășurate în afara școlii au contribuit la integrarea școlii în mediul social în care activează, la ridicarea prestigiului ei.

Lector univ. ION CIRLAN

IN LEGĂTURĂ CU DESENELE PREȘCOLARILOR

Educația estetică, ca parte componentă a educației multilaterale comuniste, capătă o importanță covîrșitoare în condițiile desăvîrșirii construcției socialiste.

Realizarea sarcinilor educației estetice trebuie să înceapă încă din frageda copilărie. Este adevărat că sarcina realizării frumosului nu poate fi îndeplinită decît în urma însușirii unei anumite tehnici, specifice fiecărei forme a artei, dar, la diferite niveluri de dezvoltare a copilului, se pot folosi procedee și mijloace adecvate pentru introducerea lui treptată în meșteșugul redării frumosului.

În ceea ce privește arta plastică, desenul constituie un mijloc important pentru redarea în imagini sensibile a realității obiective.

Observațiile îndelungate, înregistrate de numeroși cercetători în domeniul psihologiei și pedagogiei preșcolare, conduc la concluzia că însușirea desenului de către copilul preșcolar parcurge anumite etape, avînd caracteristici bine conturate în fiecare din aceste etape.

Printre activitățile pe care le desfășoară copilul preșcolar în grădiniță, desenul ocupă un loc important.

Copilul reflectă în desenele sale realitatea în măsura în care o cunoaște și o înțelege, redînd-o cu mijloace proprii corespunzătoare nivelului său de dezvoltare într-o anumită perioadă de vîrstă.

Activitățile de desen cer mai multă pregătire decît celelalte activități manuale. Astfel, ele pot fi pregătite prin activități de modelaj, de aplicații, de construcții. Pregătirea prin modelaj și alte activități practice se include între observarea obiectului și activitatea de desen.

În cadrul activităților de desen, copilul preșcolar își însușește diferite cunoștințe și își formează unele deprinderi tehnice privind redarea formelor, a părților componente ale întregului îmbinarea lor corectă etc.; învață să redea grafic imaginea unor obiecte (fructe, unelte, animale etc.) cu trăsăturile lor caracteristice. Aceste activități contribuie, în același timp, la dezvoltarea simțului estetic al copiilor, la dezvoltarea gîndirii și a imaginației lor creatoare și îi pregătește pentru școală (mînuind creionul și pensula li se dezvoltă mușchii mici ai mîinii; alegînd culorile cele mai adecvate modelului, preșcolarii își dezvoltă percepția diferențiată).

În procesul desenării, copiii preșcolari au de soluționat probleme destul de grele pentru posibilitățile de care dispun la această vîrstă (experiența lor de viață, cunoștințele pe care le au, dezvoltarea psihică și anatomo-fiziologică). Astfel, ei trebuie să transpună în plan bidimensional imaginea elementelor din lumea înconjurătoare pe care ei le percep în volum.

Din această cauză copiii încearcă să rezolve greutățile care le stau în față cu ajutorul unor mijloace foarte reduse pe care le pot folosi. Astfel, ei redau numai forma plană a obiectului. Aceasta se reduce adesea la schițarea conturului la care se mai adaugă și cîteva amănunte.

Putem cita ca exemplu în acest sens cazul fetiței B. E. de 5 ani și 6 luni, căreia cerîndu-i-se să deseneze „după natură" un turn construit din 6 cuburi de 3 mărimi (cîte 2 de aceeași mărime) a desenat numai conturul general al turnului. Abia după ce experimentatorul i-a atras atenția că turnul este construit din cuburi, fetița a tras 2 linii orizontale pentru a delimita pe desen cele trei mărimi, fără să redea însă elementele turnului (cuburile).

Redarea formei obiectului, însoțită de reflectarea parțială a altor însușiri ale acestuia (de exemplu: culoare, raporturile dimensionale, cantitative și de orientare) reprezintă principalul mijloc prin care preșcolarul transpune în desen o anumită imagine. Această „formă", care are un caracter generalizator deoarece cuprinde unele caracteristici comune unei categorii de obiecte sau ființe, apare în desenul copilului ori de cîte ori este pus în situația de a reda imaginea unui obiect care face parte din aceeași categorie. În felul acesta copilul își formează „clișee" sau „șabloane" pe care le întrebuințează atunci cînd are nevoie. Fiecare copil creează astfel de „clișee" din proprie inițiativă. De exemplu, „un clișeu" pentru redarea imaginei copacului, un „clișeu" pentru redarea imaginei casei, alt „clișeu" pentru redarea imaginei gardului, a copilului, a adultului etc. Aceste „clișee" corespund de fapt unor stereotipuri dinamice. De aceea ele sînt proprii fiecărui copil și reprezintă maniera lui de a reda imaginile unor obiecte, ființe sau fenomene. Ele tind să-și păstreze mereu aceleași caracteristici în așa măsură încît după ele ne putem da seama al cui este un desen.

„Clișeul" constituie o rezolvare provizorie a contradicției ce există între reprezentările pe care le are copilul despre unele ființe, obiecte și fenomene și posibilitățile de redare practică a imaginilor acestora [1].

„Clișeul" creat de copil poate fi „închis" adică își păstrează mereu forma sa inițială, sau „deschis" adică evoluează îmbunătățindu-se treptat.

În lucrarea de față, atenția nu cade asupra formării „clișeelor", ci asupra îmbunătățirii „clișeelor" deja formate, pe care copiii le întrebuințează în mod regulat în desenele lor, „clișee" care au, sau tind să capete caracter de „clișeu închis". Această categorie de „clișee" se întîlnește mai cu seamă la grupele mijlocie și mare. Copiii din grupa mică nu au elaborate „clișee închise" decît în foarte mică măsură. Ei abia sînt în curs de căutare, în curs de formare a lor. Chiar și puținele „clișee" deja formate, au la această vîrstă o mai mai mare labilitate decît acelea ale copiilor mai mari. Aceasta se datorează faptului că cu cît copilul este mai mic, cu atît labilitatea proceselor nervoase este mai mare și deci cu atît mai greu se formează stereotipurile dinamice, trainice, mai cu seamă atunci cînd aceste stereotipuri prezintă o mare complexitate. Din această cauză și stereotipurile reprezentate de „clișeele" din desenele lor, sînt mai labile decît cele ale copiilor mai mari, la care procesele nervoase prezintă mai multă stabilitate și deci și stereotipurile o dată formate, tind să se reproducă mereu în aceeași formă. În acest caz, modificarea lor necesită o mare cheltuială de energie și de aceea ele sînt mai greu modificabile.

Condiția principală pentru a putea ridica nivelul calitativ al „clișeelor" create de către preșcolari este mărirea labilității acestora, adică transformarea lor din „clișee închise" în „clișee deschise". Gradul de labilitate a „clișeelor" este determinat de interesul pe care îl manifestă copilul pentru desen, interes care îl impulsionează să caute noi soluții din ce în ce mai complexe, în rezolvarea greutăților ridicate de această formă de activitate. În urma observărilor făcute de educatoare în practica lor, ca și în urma experiențelor făcute în

1. Vezi U. Șchiopu și M. Gîrboveanu, *„Studii asupra unor aspecte ale creației artistice în desenele preșcolarilor"*. Culegere de studii de psihologie vol. IV. Ed. Academiei R.P.R., 1962, p. 260—360.

acest scop s-a constatat că dacă acțiunea de desenare nu trezește interesul copilului, „clișeele" de care el se servește pot rămîne multă vreme la forma pe care au avut-o în stadiul inițial al apariției lor.

Interesul manifestat pentru activitatea de desenare, poate varia de la un copil la altul, în funcție de particularitățile individuale ale fiecăruia. Totuși, s-a constatat, din practica grădinițelor, că printr-o îndrumare metodică judicioasă din partea adultului, el poate fi format în oarecare măsură și la copiii care inițial manifestă prea puțin interes, sau chiar indiferență față de desen. Formînd interesul pentru desen, adultul creează condiții favorabile pentru a putea influența calitatea desenelor copiilor, atît din punct de vedere compozițional, cît și din punctul de vedere al îmbunătățirii „clișeelor" de care ei se servesc.

În scopul formării interesului pentru desen, se pot întrebuința unele procedee, îndeobște cunoscute de către educatoare.

Le vom reaminti aici, pentru că ele au o contribuție importantă la crearea condiției absolut necesare îmbunătățirii calității „clișeelor" cu care operează copiii. Aceste procedee sînt :

— Observarea obiectelor și a ființelor, analizarea părților lor componente și a însușirilor lor. Relevarea frumuseții lor.

— Observarea imaginilor frumos colorate și redate astfel, încît să fie accesibile înțelegerii copiilor de vîrstă preșcolară.

— Organizarea în cadrul activităților la libera alegere, cu grupe mici de copii (sau individual) și în a celor obligatorii (cu toată grupa) a desenării unor obiecte, pe care copiii le pot reda ușor și a căror executare le poate produce plăcere.

— Dozarea efortului cerut copilului în raport cu posibilitățile lui, astfel, încît, greutățile ivite, în cursul activității, să nu exercite asupra lui o influență inhibitorie, care l-ar face să adopte o atitudine negativă față de acțiunea de desenare.

Interesul pentru desen mai poate fi trezit și prin procedee care se adresează direct laturii afective a copilului, ca de exemplu : procedeul așteptării, al surprizei, al ghicirii, al atitudinei administrative a educatoarei față de modelul arătat.

De exemplu : „Să vedeți copii ce frumoasă poză v-am adus azi", sau „Vedeți ce frumos este desenată mingea asta roșie ? Și ce ușor se desenează ! Uitați-vă așa !" Sau „Ghiciți ce o să desenăm astăzi ?", sau „Azi o să desenăm o fetiță. Vedeți ce rochiță frumoasă are ? Are și fundă roșie ! Nu-i așa că vă place ?"

Din practica educatoarelor în grădinițe s-a constatat însă, că stimularea interesului pentru activitatea de desenare nu este suficientă pentru a îmbunătăți calitatea „clișeului" întrebuințat de către copii. Pentru a atinge acest scop este nevoie ca aceștia să fie ajutați prin îndrumări metodice, în care să se țină seama, atît de posibilitățile lor, dictate de particularitățile vîrstei respective, cît și de posibilitățile determinate de particularitățile individuale ale fiecărui copil.

Vom relata mai jos care sînt procedeele, care în urma încercărilor și experimentelor făcute în acest scop, s-au dovedit a fi cele mai adecvate, pentru a-i ajuta pe copii să-și îmbunătățească din punct de vedere calitativ „clișeele" folosite de ei în desen.

Vom arăta, de asemenea, condițiile care s-au dovedit a fi necesare pentru ca aplicarea unuia sau altuia dintre procedee, să poată da rezultatele cele mai bune.

1. EXPLICAȚIILE VERBALE DATE DE EDUCATOARE ȘI ÎNTREBĂRILE PUSE DE EA

Primul procedeu experimental a fost acela al explicațiilor verbale date de către educatoare și a întrebărilor puse copiilor. Trebuie să spunem de la început, că influența acestui procedeu este scăzută. Situația acea-

sta se explică prin faptul că la copiii de vîrstă preșcolară stimulii verbali au încă un rol semnalizator slab și acțiunea lor este ușor dominată de către stimulii de natură motorie, reprezentați prin deprinderile (stereotipurile) deja formate. Acest lucru poate fi observat la copiii din toate grupele, chiar și la cei din grupele mijlocie și mare, la care stimulii verbali au în deobște un rol mai mare decît la copiii din grupa mică.

Astfel, de exemplu, unii copii din grupa mare desenau „copacul" ca un stîlp avînd la un cap cîteva bețe subțiri și scurte așezate în sens vertical și oblic ceea ce dădea mai mult imaginea unei mături înfipte cu coada în pămînt, decît a unui copac. Educatoarea le-a explicat că trebuie să deseneze crengile aproape la fel de lungi ca și trunchiul. Ea a repetat aceste explicații în cadrul mai multor activități, atît la începutul cît și la sfîrșitul lor cu ocazia analizării lucrărilor efectuate de către copii. Ei au ajuns să spună singuri cum trebuie să deseneze copacii. Totuși, acest lucru a contribuit foarte puțin la îmbunătățirea „clișeelor" respective. Copiii continuau să deseneze copacii ca niște mături.

Rezultatele au fost slabe. Numai 5% din copii au început să realizeze în oarecare măsură raportul de mărime dintre crengi și trunchi. Chiar și acest rezultat a fost obținut numai după aplicarea repetată a procedeului respectiv.

Prima concluzie ce se desprinde din acest experiment, este aceea că, simplul instructaj verbal, chiar atunci cînd este repetat de către copil, ca răspuns la întrebările educatoarei, contribuie într-o foarte mică măsură la îmbunătățirea „clișeelor" create de către copii.

Datorită timpului îndelungat de aplicare pe care îl necesită și a eficacității slabe, foarte scăzute, acest procedeu nu poate fi întrebuințat decît în cazuri sporadice, în care se urmărește corectarea unei foarte ușoare greșeli.

2. REPETAREA „OBSERVĂRII" OBIECTULUI CU 1—2 ZILE ÎNAINTE DE ACTIVITATEA DE DESEN

Repetarea „ad-hoc" a observării obiectului a cărui „imagine-clișeu" din desenul copilului urmează a fi îmbunătățită, constituie un alt procedeu a cărui acțiune a fost experimentată de noi.

Simpla observare pasivă a obictului respectiv, n-a influențat cu nimic calitatea clișeului, chiar dacă a fost făcută de mai multe ori. Situația nu se îmbunătățește în mare măsură, nici în cazul unei observări active, în cadrul căreia copiii fac singuri analiza părților componente și a însușirilor obiectului. Foarte rar copiii își dau seama că anumite elemente ale clișeului nu corespund cu realitatea pe care ei au observat-o.

Instructajul verbal de la începutul activității de desen: „Copii azi veți desena un copac la fel cu cel pe care l-am văzut ieri!", nu face de obicei decît să constituie semnalul declanșării stereotipului deja format. În conflictul ce se naște între acest sterotip și datele adăugate recent reprezentării pe care o avea copilul despre copac, iese de obicei învingător vechiul stereotip care reprezintă o cale bătătorită. Numai rareori și în mod sporadic unii copii își aduc aminte, sesizează o componentă sau o însușire a obiectului pe care ei nu o incluseseră în „clișeul" lor și pe care o adaugă în mod conștient, „clișeului" respectiv. În asemenea cazuri însă, ei acordă de multe ori o importanță prea mare acestei noi adăugiri și realizează un „clișeu" deformat în sensul adăugirii. Desigur că în acest caz nu poate fi vorba de o îmbunătățire calitativă a redării „clișeului" respectiv, decît după reducerea deformării provocate de adaosul respectiv.

În concluzie deci, nici acest procedeu nu s-a dovedit a fi eficace și nu poate fi recomandat.

3. PREZENTAREA MODELULUI

Cel de-al treilea procedeu, a cărui eficacitate ne-am propus să o încercăm, a fost prezentarea modelului. Eficacitatea acestui procedeu a fost cercetată sub două aspecte, și anume: prezentarea modelului natural (a obiectului) și prezentarea imaginii lui (desenul model executat de educatoare). S-a constatat că prezentarea modelului natural îi poate ajuta pe copii să creeze un „clișeu" nou, în cazul în care pentru redarea imaginii acelui obiect copiii nu dispun de un „clișeu" creat anterior, dar nu contribuie la îmbunătățirea unui „clișeu" deja format. În acest caz, copiii nu desenează pe baza perceperii modelului, ci pe baza reprezentării formate anterior despre un obiect asemănător și a deprinderilor motorii automatizate, legate de această reprezentare. Perceperea modelului are rolul de a o reactualiza. Simpla prezentare a obiectului nu constituie un stimul suficient de puternic ca să sfărîme stereotipul deja format. În cel de-al doilea caz, atunci cînd s-a prezentat imaginea obiectului, situația a fost identică.

Prezentarea modelului educatoarei are o mare influență în formarea noilor „clișee", deoarece rezolvă pentru copii problema transpunerii volumului în plan, dar nu influențează în mod substanțial calitatea „clișeului" deja format. Influența acestuia asupre „clișeului" deja format se exercită în mod sporadic și numai atunci cînd copilul are un spirit de observație foarte dezvoltat.

4. DEMONSTRAREA

Demonstrarea este un procedeu foarte mult întrebuințat în activitățile de desen în grădinițele de copii, deoarece el dă posibilitate copilului să vadă cum volumul este transpus în plan, cum sub ochii lui i-a naștere imaginea bidimensională a obiectului. Cînd se face demonstrarea felului cum trebuie desenat un obiect, imaginea obținută este identică cu modelul educatoarei, pe care copilul trebuie să-l reproducă. Demonstrarea joacă un rol important în momentul formării unor „clișee" noi, deoarece dă copilului posibilitatea să urmărească vizual mișcarea mîinii și în felul acesta influențează acțiunea sa de reproducere în desen a modelului. Totuși, simpla demonstrare a redării unui „clișeu" superior din punct de vedere calitativ „clișeelor" întrebuințate de către copii în desen, nu contribuie la îmbunătățirea acestora. Din acest punct de vedere, demonstrarea se situează pe același plan cu procedeul prezentării modelului și nu are alt rol decît să declanșeze punerea în funcțiune a anumitor stereotipuri deja formate. Acest lucru a fost experimentat de noi la copiii din grupa mare, care aveau formate „clișee", ce reveneau adesea în desenele lor. Aceste „clișee" n-au putut fi modificate prin simpla demonstrare a felului cum se desenează un „clișeu" corect [2].

★

Ajungînd la concluzia că întrebuințarea separată a fiecăruia din procedeele enumerate mai sus, are o influență foarte scăzută în ceea ce privește îmbunătățirea „clișeelor închise", am încercat să combinăm aceste procedee între ele, pentru a vedea dacă prin diferite combinații vom obține rezultate mai bune.

Astfel, am combinat prezentarea modelului cu demonstrarea. Combinarea acestor două procedee nu a contribuit prea mult la îmbunătățirea „clișeelor" create de către copii. Nici chiar combinarea observării anterioare a obiectului, făcută „ad-hoc", cu prezentarea modelului, nu a reușit să îmbunătățească „clișeele". Nu s-a obținut acest lucru nici combinînd observarea cu demonstrarea. S-au realizat unele îmbunătățiri relative și cu totul sporadice prin combinarea observării anterioare, efectuată ad-hoc, cu prezentarea modelului și demonstrarea. Totuși, niciodată aceste îmbunătățiri nu au depășit procentajul de 10%.

2. Este vorba de încercarea de a îmbunătăți imaginea prin care copiii trebuiau să redea un bloc.

Din experimentele efectuate s-a mai putut constata că nici procedeul explicațiilor verbale și al întrebărilor, bazat pe cel de-al doilea sistem de semnalizare, nu are un efect deosebit, atunci cînd este întrebuințat singur.

Din cercetările făcute, am tras concluzia că prin combinarea procedeelor care fac apel la aceleași sisteme de semnalizare, nu se poate obține un rezultat pozitiv în munca de ridicare a nivelului calitativ al „clișeelor închise". De aceea am trecut la combinații, în care să intre procedee bazate pe primul sistem de semnalizare și procedee bazate pe cel de-al doilea sistem de semnalizare.

O primă combinație de acest gen, experimentată de noi, a fost aceea a prezentării modelului, însoțită de explicații verbale și de întrebări. Prin această combinație s-au obținut unele rezultate pozitive. Totuși, aceste rezultate au fost obținute numai cînd a fost îndeplinită o anumită condiție, și anume atunci cînd explicațiile, făcînd apel la model, arătau copiilor în ce constă greșeala lor și în ce constă îmbunătățirea „clișeelor".

Au fost însă cazuri cînd și această combinație de procedee nu a dat toate rezultatele scontate. În acest caz s-a obținut o îmbunătățire simțitoare a „clișeelor", prin completarea explicațiilor asupra felului cum trebuie redată imaginea cu explicații asupra procedeelor tehnice care trebuie întrebuințate pentru a obține îmbunătățirea dorită.

Cînd nici această combinație de procedee nu a dat rezultatele dorite, am adăugat încă un procedeu și anume, demonstrarea.

De exemplu: copiii reprezentau „cerul" colorînd cu albastru o fîșiie albă de 1—2 cm, în partea superioară a hîrtiei pe care desenau. La colorarea acestei porțiuni apăsau cu creionul destul de tare pentru a obține o culoare vie și uniformă. Ne-am propus să-i obișnuim pe copii să redea „cerul" ca fond, colorînd întreaga porțiune de deasupra liniei de orizont cu albastru. Lucrul acesta l-am obținut relativ ușor, arătînd modelul și explicînd copiilor cum trebuie să procedeze. Greutatea cea mai mare, a constituit-o însă, obișnuirea copiilor cu colorarea uniformă și în același timp foarte ușoară a hîrtiei, pentru a obține o tentă transparentă. Această deficiență a fost înlăturată cînd am introdus în combinația de procedee și demonstrarea. De exemplu: pentru a obține o apăsare ușoară și o mișcare orizontală uniformă, am demonstrat copiilor cum trebuie să țină creionul și cum trebuie să-l miște. În felul acesta, s-a realizat o îmbunătățire simțitoare a „clișeului" respectiv.

După numeroase încercări s-a constatat că, pentru ca demonstrarea introdusă în această combinație de procedee să exercite o influență pozitivă, este necesar ca ea să nu se refere la felul cum trebuie să fie desenată imaginea, ci la felul cum trebuie procedat pentru a fi îmbunătățită.

Astfel, dorind de exemplu să îmbunătățim „clișeul" copacului, care era redat ca un stîlp, de la care porneau cîteva linii oblice, scurte, am explicat și demonstrat, că el trebuie să aibă crengile mai lungi, că acestea trebuie să fie aproape la fel de lungi ca și trunchiul. Pentru aceasta, am desenat pe tablă un copac și cu ajutorul unui bețișor am măsurat trunchiul și apoi crengile, demonstrînd egalitatea dintre aceste două lungimi. Apoi i-am învățat pe copii să facă același lucru pe o foaie de hîrtie, ajutîndu-se de creion pentru măsurare.

În felul acesta am obținut o îmbunătățire de 100% a „clișeului" copacului, din punctul de vedere al respectării raportului proporțional între crengi și trunchi.

Se întîmplă însă uneori, ca nici această combinare de procedee să nu dea rezultate de 100%. În aceste cazuri am încercat să facem apel și la observarea „ad-hoc" a obiectului. Această observare s-a dovedit a fi de un real folos, numai dacă explicațiile verbale, ce o întovărășesc, asupra părților componente sau însușirilor ce urmează a fi adăugate, sau respectate în „clișeul" respectiv, sînt făcute în așa fel încît ele să

capete o poziție dominantă. Am constatat, de asemenea, că pentru a obține un rezultat pozitiv, este necesar ca în momentul desenării, să se atragă atenția copiilor asupra greșelilor pe care ei le fac în „clișeu", precum și asupra felului cum va trebui să arate „clișeul" corect. În cursul activității de desen, în momentul prezentării modelului, sau a eventualei demonstrări, explicațiile ce le însoțesc trebuie să facă apel la cele discutate cu ocazia observării obiectului, arătîndu-se cum se reflectă caracteristicile acestuia în desen și cum trebuie procedat, pentru a se obține acest lucru.

Nu s-au obținut rezultate pozitive, atunci cînd s-a atras atenția copiilor asupra unor amănunte, care nu erau legate direct de greșelile ce urmau a fi îndreptate.

De asemenea, nu s-a obținut o îmbunătățire vădită a „clișeului" nici chiar atunci cînd, în cadrul observării, s-a procedat corect în vederea creării premiselor îmbunătățirii „clișeului", dacă în cadrul activității de desen nu s-au reactualizat acele reprezentări asupra cărora s-a insistat atunci, nu s-a explicat faptul că acestea trebuie să se reflecte în desen și nu s-a demonstrat felul cum trebuie procedat pentru a obține acest lucru.

Rezultate mai bune se pot obține dacă, după fiecare activitate, în cadrul aprecierii lucrărilor, se compară desenul fiecărui copil cu modelul și se scot în evidență greșelile în raport cu acesta.

Prin acest procedeu nu se realizează o îmbunătățire imediată și simțitoare a unui anumit „clișeu", dar el contribuie în mare măsură la obișnuirea copiilor cu observarea greșelilor și îi ajută astfel ca să caute în mod conștient să le îndrepte.

Îmbunătățirea „clișeului" nu se obține de la prima folosire a unei anumite combinații de procedee, ci ea trebuie repetată, astfel încît copiii să facă o serie de exerciții în acest sens.

Problema nu este rezolvată pe deplin, nici după ce educatoarea a obținut îmbunătățirea „clișeului" respectiv, pentru că dacă ea nu urmărește cu perseverență respectarea noii forme a clișeului, vechea lui formă tinde să se afirme din nou.

*

S-a constatat că modificările necesare ridicării nivelului calitativ al unui „clișeu" nu pot fi făcute toate deodată. S-a putut observa că atunci cînd se cer mai multe modificări deodată, nu se obțin rezultate bune. În cel mai bun caz, „clișeul" poate suferi o modificare din cele propuse, dar nu le reflectă pe toate. În încercarea conștientă de a modifica un stereotip vechi, copilului de vîrstă preșcolară îi vine greu să țină seama deodată de 2—3 cerințe. Atenția lui este îndreptată spre una din modificări, care a trezit, într-un fel sau altul, interesul său. De aceea se obțin rezultate mult mai bune, cînd modificările sînt introduse treptat. La început se cere copilului să execute o modificare, apoi, după ce o realizează pe aceasta, i se cere să introducă o altă modificare și așa mai departe.

De exemplu: copiii obișnuiau să redea „blocul" cu multe ferestre de diferite mărimi așezate în neorînduială. Educatoarea le-a arătat, le-a demonstrat și explicat că ferestrele trebuie să fie egale, că ele trebuie așezate în mod ordonat atît pe orizontală, cît și pe verticală. Unii copii au respectat așezarea pe verticală, alții pe orizontală, alții au reușit să respecte numai egalitatea de mărime dintre ferestre.

Văzînd acest lucru educatoarea a insistat numai asupra așezării lor pe orizontală, pentru a delimita etajele. Apoi a insistat asupra respectării mărimii. După ce a obținut și acest lucru, ea a cerut copiilor să le așeze unele sub altele. Realizarea acestui lucru l-a obținut mai greu. La început a dat ca temă o „casă cu 2 etaje" și numai după ce copiii au executat corect astfel de blocuri mici, a introdus trei, apoi patru etaje.

La fel a procedat atunci cînd a dorit să-i învețe pe copii să deseneze copaci mari și

copaci mici. Copiii respectau cu ușurință diferența de înălțime dintre copaci, dar nu respectau proporția dintre părțile componente ale acestora. Ei desenau copaci mai mici, însă cu trunchiul tot atît de înalt ca și cei mari, scurtînd numai crengile. Demonstrînd, prin măsurare pe modelul ei, că raportul trebuie păstrat, educatoarea a obținut de la ei respectarea acestui raport proporțional. După aceasta, ea a trecut la modificarea grosimii trunchiului, cerînd copiilor să deseneze mai subțire trunchiul copacului mai mic. Deci, modificarea mărimii unui „clișeu" a necesitat trei operații succesive.

Toate combinațiile de procedee, amintite mai sus, au fost aplicate atît în cadrul muncii cu întreaga grupă de copii, cît și în cadrul muncii individuale. De multe ori problema îmbunătățirii „clișeelor" este rezolvată numai prin munca individuală cu unii copii. Acest lucru se întîmplă atunci cînd „clișeele" majorității copiilor din grupă, au un nivel calitativ ridicat, dar sînt unii copii care din diferite motive nu au atins același nivel (copii care au lipsit mai mult timp, care au venit mai tîrziu la grădiniță sau care au venit direct din mediul familial la grupa mijlocie sau mare).

În alte cazuri, în munca cu toată grupa se întrebuințează anumite procedee pentru îmbunătățirea unui „clișeu", iar cu unii copii trebuie întrebuințate alte procedee. Aceasta se întîmplă atunci cînd acești copii n-au atins nivelul de dezvoltare a grupei și de aceea procedeele aplicate celorlalți copii sînt pentru ei insuficiente și deci inoperante.

Procedeele întrebuințate în munca individuală pot varia de la un copil la altul în raport cu calitatea clișeului respectiv și cu stadiul de dezvoltare la care se află copilul.

★

Din rezultatele experimentului efectuat în vederea găsirii căilor metodice prin care să se îmbunătățească „clișeele închise" întrebuințate de către copii în desenele lor, s-a ajuns la următoarele concluzii:

1. Întrebuințarea separată a cîte unui procedeu nu dă rezultate pozitive decît în unele cazuri, cu totul excepționale. În schimb, întrebuințarea unor combinații de procedee dă rezultate care pot atinge un procentaj de 100%.

2. Aceleași combinații de procedee pot fi folosite atît în munca cu întreaga grupă, cît și în munca individuală cu unii copii.

3. Pentru a da rezultate pozitive, procedeele trebuie alese în conformitate cu situația concretă din grupa în care urmează a fi aplicate.

4. Pentru ca aplicarea procedeelor experimentate să aibă o influență pozitivă asupra îmbunătățirii calității „clișeelor" copiilor, este necesar să fie îndeplinite următoarele condiții:

a) Formarea interesului copiilor pentru acțiunea de desenare.

b) Dezvoltarea posibilităților copiilor de a opera analize, sinteze și comparații cît mai complexe și mai organizate.

c) Stimularea interesului copilului pentru a-și corecta greșelile, astfel încît acțiunea de ridicare a nivelului calitativ al „clișeului" să devină un scop urmărit în mod conștient de către copil, un act voluntar al său.

d) Combinațiile de procedee, care urmează a fi întrebuințate, trebuie alese astfel încît să se facă apel la ambele sisteme de semnalizare, cu alte cuvinte, pentru a se obține rezultate pozitive este necesar ca procedeele care fac apel la elemente pur intuitive (observarea, prezentarea modelului educatoarei, demonstrarea) să fie combinate cu cele care fac apel la cuvînt (explicații, întrebări).

e) Pentru a fi eficace, o combinație de procedee trebuie să fie întrebuințată de mai multe ori. Uneori este nevoie să se repete și tema.

f) S-a mai putut constata că pentru îmbunătățirea calitativă a „clișeului" este necesar ca explicațiile, întrebările, demonstrarea și observarea să se refere numai la

modificările pe care urmează să le sufere „clișeul" și nu și la alte amănunte.

g) Pentru a se obține rezultate pozitive este necesar ca modificările unui „clișeu" să fie introduse pe rînd, una cîte una și nu făcute toate deodată.

Din cele relatate mai sus putem deduce că ridicarea nivelului calitativ al „clișeelor închise" ale copiilor necesită o muncă metodică susținută, dusă un timp îndelungat și adaptată situației concrete a grupei. Educatoarei îi revine sarcina să aleagă combinațiile de procedee cele mai adecvate cazurilor concrete pe care grupa la care lucrează le prezintă.

A. V. LOVINESCU

DIN ACTIVITATEA UNEI SECȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT RAIONALE PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA CONTINUĂ A STILULUI DE MUNCĂ

Sub îndrumarea și cu sprijinul permanent al organelor locale de partid și de stat, Secția de învățămînt a raionului Alexandria din regiunea București și-a îmbunătățit continuu stilul de muncă, în scopul ridicării calității procesului instructiv-educativ.

Unul din factorii care a asigurat eficacitatea muncii noastre l-a constituit componența colectivului secției în care lucrează profesori cu o bună pregătire și cu o bogată experiență în învățămînt.

Potrivit indicațiilor Secției regionale de învățămînt inspectorii studiază individual în scopul ridicării nivelului lor pedagogic și de specialitate — pe baza unei bibliografii alcătuite anterior și îmbogățită cu noi materiale recent apărute. Studiul se face sistematic prin planificarea judicioasă a temelor pe o anumită perioadă, prin stabilirea unei zile pe săptămînă pentru efectuarea lui și procurarea din timp a materialelor necesare.

În colectivul nostru, discutăm pe lîngă problemele ridicate de munca din școală și unele probleme teoretice tratate în literatura pedagogică, ca de exemplu în legătură cu desfășurarea experimentului predării pe obiecte de către profesori la clasele I—IV, cu sarcinile educației patriotice a elevilor din școlile de 8 ani și altele.

O importanță deosebită o prezintă informările inspectorilor asupra problemelor analizate cu ocazia diferitelor instructaje și cursuri organizate pe plan regional sau pe plan raional ca și referatele prezentate, potrivit tematicii stabilite încă de la începutul anului școlar. Menționăm, de pildă, că în lunile noiembrie, decembrie, februarie și aprilie s-au ținut de către șeful secției și inspectori referate în legătură cu : „Sarcinile inspectorului metodist cu privire la îndrumarea și controlul activității educative a școlii", „Modul în care inspectorul verifică îndeplinirea programelor școlare și calitatea cunoștințelor elevilor" ș. a.

Pentru a contribui direct la îmbunătățirea stilului de muncă, referatele s-au bazat pe un bogat material faptic. De exemplu, în luna decembrie, șeful secției a susținut referatul „Tematica și conținutul procesului-verbal de inspecție".

În lumina celor discutate cu această ocazie, ulterior, s-a analizat în cadrul colectivului calitatea proceselor-verbale de inspecție.

Pentru a evita munca de campanie, sarcinile importante ale școlii au fost puse în fața colectivului nostru din timp. Astfel, sarcinile legate de îndrumarea și controlul pregătirii examenelor de sfîrșit de an a constituit pentru Secția de învățămînt, o preocupare permanentă. Încă de la înce-

putul trimestrului II am urmărit pe baza unei tematici cum se pregătesc elevii claselor a VII-a, în vederea examenului de absolvire și de admitere în școala medie.

În afara muncii directe desfășurată în cadrul Secției de învățămînt, colectivul nostru a fost un factor activ de răspîndire a cunoștințelor cultural-științifice în mediul rural. Astfel, am susținut conferințe, am participat la brigăzile științifice, am îndrumat activitatea formațiilor artistice de amatori de la sate etc.

Un factor important care asigură închegarea colectivului secției de învățămînt, unitatea sa de vederi, este respectarea principiului muncii colective. Sub conducerea Comitetului raional de partid, a organizației de bază din care fac parte inspectorii, cu sprijinul direct al Comitetului executiv raional, promovăm în munca noastră principiul muncii colective. Mergînd pe această linie, în cadrul secției toate problemele se discută în colectiv.

Colectivul Secției de învățămînt își desfășoară activitatea pe baza unui plan de muncă trimestrial. Obiectivele acestui plan izvorăsc din sarcinile generale ale școlii ca și din sarcinile specifice perioadei respective.

Planurile trimestriale și săptămînale ale inspectorilor metodiști se întocmesc în funcție de sarcinile trasate prin planul de muncă al Secției de învățămînt și de specificul problemelor pe care le au de rezolvat în sectoarele lor de activitate.

În alcătuirea acestor planuri ținem seama ca ele să asigure muncii noastre operativitate și să contribuie concret la îndeplinirea sarcinilor respective.

Planul trimestrial se întocmește (sub formă de proiect) de către șeful secției de învățămînt pe baza propunerilor făcute de inspectorii metodiști și capătă o formă definitivă în urma discutării lui în cadrul colectivului secției.

El conține o scurtă analiză a muncii desfășurate în etapa anterioară, obiectivele și apoi măsurile și metodele care se vor folosi pentru îndeplinirea obiectivelor propuse.

De exemplu, planul de muncă pe trimestrul II al anului școlar 1962/1963 al Secției de învățămînt din raionul Alexandria, ținînd seama de realizările și lipsurile înregistrate în primul trimestru și de sarcinile etapei respective, a cuprins următoarele obiective: 1. Ridicarea continuă a calității procesului instructiv-educativ; 2. menținerea aceluiași număr de elevi înscriși la începutul anului școlar; 3. îmbunătățirea muncii de educație comunistă a elevilor; 4. legarea mai strînsă a cunoștințelor de viață, de practică, de producție; 5. intensificarea activității culturale și obștești a cadrelor didactice.

În vederea îndeplinirii acestor obiective au fost stabilite sarcinile și măsurile care au dus la realizarea lor. Astfel, pentru îndeplinirea obiectivului principal privind ridicarea continuă a calității procesului instructiv-educativ s-au stabilit următoarele:

— Organizarea unei consfătuiri cu responsabilii cercurilor pedagogice, unde s-a discutat despre contribuția acestora la ridicarea calității procesului instructiv-educativ și sarcinile ce le revin pe trimestrul II.

— Organizarea unei consfătuiri cu profesorii care predau obiectul matematica și cu învățătorii claselor I—IV pe tema: Predarea obiectului matematica în cadrul raionului nostru, nivelul de cunoștințe al elevilor la acest obiect și măsurile necesare pentru ridicarea calității predării matematicii.

Consfătuirea a fost precedată de organizarea unui control pe această temă de către patru brigăzi conduse de inspectorii secției. Cu această ocazie s-a organizat și o expoziție pe tema „Materialul didactic ajutător în însușirea matematicii".

— Organizarea unei consfătuiri similare cu profesoriii care au predat obiectul limba și literatura romînă.

În anexă la planul de muncă s-au stabilit școlile care vor fi controlate individual și în brigadă. Eficacitatea măsurilor

prevăzute în planul de muncă s-a văzut la sfîrșitul trimestrului al II-lea, cînd procentul elevilor promovați a crescut în mod evident.

Întocmirea judicioasă a planurilor de muncă constituie doar începutul. Asigurarea îndeplinirii celor prevăzute în aceste planuri a constituit o preocupare permanentă pentru colectivul secției de învățămînt.

Acest lucru este reliefat și de faptul că în cadrul colectivului secției de învățămînt s-a discutat la jumătatea fiecărui trimestru stadiul îndeplinirii obiectivelor propuse în planul de muncă. Cu această ocazie s-au făcut și completările necesare incluzîndu-se și problemele noi care s-au ivit și care își cereau soluționarea în perioada respectivă. Astfel, în ședința de colectiv din februarie 1963, pe baza constatărilor făcute pe teren și a recomandărilor secției de învățămînt regionale s-a stabilit ca în luna martie să se organizeze o consfătuire cu profesorii care predau obiectul agricultura cu tema : „Munca profesorului de agricultură în această etapă a anului școlar". Consfătuirea a avut ca scop îmbunătățirea continuă a muncii profesorilor care predau acest obiect. Experiența ne-a arătat că o atenție mare trebuie să acordăm și stabilirii volumului de sarcini care urmează să se rezolve în perioada respectivă. Un rol important îl are în acest sens repartizarea sarcinilor pe inspectori, precum și repartizarea acestora pe sectoare în vederea asigurării unei inspecții generale de specialitate. Această repartizare s-a făcut de la începutul anului școlar, ținîndu-se seama de pregătirea și de vechimea în cadrul Secției de învățămînt a inspectorilor metodiști.

Menționăm că împărțirea sarcinilor pe inspectori nu a dus la îngustarea muncii de ansamblu, a problemelor pe care le are de rezolvat fiecare dintre ei, ci dimpotrivă experiența ne-a dovedit că această metodă dă un caracter mai unitar întregii activități a secției de învățămînt.

Creșterea rolului educației și instrucției tinerei generații în condițiile desăvîrșirii construirii socialismului în țara noastră, fac să crească rolul inspectorului școlar, ca organ de îndrumare și control. Pentru a corespunde tot mai mult sarcinilor și cerințelor ce ne stau în față, un accent deosebit am pus și pe instruirea sistematică a inspectorilor metodiști.

În zilele premergătoare instruirii, inspectorii aprofundează problemele indicate în tematică, studiind materialul bibliografic, programele școlare, manuale etc. În același timp, șeful secției analizează documentele alcătuite de către inspectori cu ocazia muncii de îndrumare și control, își sistematizează propriile observații făcute pe teren ș. a. Aceasta dă instruirii inspectorilor un caracter strîns legat de îmbunătățirea calității muncii de îndrumare și control. De exemplu, într-una din ședințele de instruire cu tema : „Cum sprijină inspectorul activitatea cadrelor tinere numite în învățămînt", s-a pornit de la problemele ridicate în acest sens de către lucrarea „Problemele inspecției în școli". Discuțiile purtate au scos în evidență eficiența metodelor folosite de către inspectorii noștri : lecții deschise, comentarea asistențelor efectuate, lămurirea unor probleme mai dificile de metodică etc.

În concluziile sale, șeful secției de învățămînt s-a referit atît la grija ce trebuie purtată cadrelor tinere, cît și la căile de stimulare a acestora și de dobîndire a măiestriei pedagogice.

Eficacitatea ședinței s-a vădit în faptul că inspectorii au acordat o mai mare atenție muncii cu cadrele nou numite și cu puțină experiență. Ei au organizat cu acestea activități practice demonstrative, s-au preocupat mai intens de pregătirea lor în vederea acordării unui sprijin mai consistent.

Asemenea ședințe de instruire trebuie deosebite de ședințele pentru analiza muncii. Ședințele de instruire au ca obiectiv lăr-

girea orizontului profesional, indicînd sarcinile în munca de îndrumare și control, bazîndu-se pe studiul sistematic al unui bogat material. Ședințele de analiză a muncii se desfășoară pe baza informărilor întocmite de inspectori în urma activității desfășurate în perioada respectivă. Aceste informări conțin în special, propuneri care să contribuie la îmbunătățirea muncii de învățămînt.

Calitatea pregătirii generale a inspectorilor noștri, se oglindește în rezultatele muncii de îndrumare și control pe care o efectuează, a inspecțiilor școlare pe care le fac.

Sarcinile inspecției școlare izvorăsc din scopul general urmărit de școală: *instruirea și educarea elevilor în spirit comunist.* De aceea în inspecțiile făcute s-a pus un accent deosebit pe controlul îndeplinirii sarcinilor ce decurg din scopul amintit mai sus.

În organizarea și desfășurarea inspecțiilor am pornit de asemenea și de la necesitatea respectării următoarelor cerințe metodice:

— Orice inspecție trebuie să aibă o justă orientare pedagogică și un obiectiv principal.

— Inspecțiile trebuie să aibă un caracter organizat și sistematic, urmărind ca într-o etapă dată (trimestru sau an școlar) să fie inspectate toate unitățile și cadrele didactice în subordine și să fie cercetate toate aspectele activității instructiv-educative, organizatorice și de conducere.

— Inspecțiile trebuie să aibă un caracter continuu și operativ. Ele nu se efectuează la întîmplare, iar în efectuarea lor se pleacă întotdeauna de la situația constatată — de la inspecția precedentă, pentru a cunoaște succesele obținute.

Încă de la începutul anului școlar a fost alcătuit un plan al cuprinderii tuturor școlilor și cadrelor didactice din raion, în care s-au prevăzut variate forme de îndrumare și control, ca: inspecții curente și speciale, inspecții tematice și frontale, inspecții în brigăzi ș. a.

Aceste tipuri de inspecție, au fost îmbinate în mod armonios fapt ce le-a asigurat eficacitatea.

O deosebită atenție am acordat în munca noastră metodicii desfășurării inspecției și valorificării ei.

Metoda de bază folosită a fost observația, urmată de discuții, studierea documentelor școlare, lucrări de control ș. a. Considerăm că esențial în munca de inspecție este îmbinarea tuturor metodelor pentru cercetarea fenomenului pedagogic. Așa a procedat brigada de inspectori care a urmărit nivelul de cunoștințe al elevilor la obiectul matematica la școala de 8 ani din comuna Țigănești. Brigada a asistat la toți profesorii de matematică de la toate clasele, a dat lucrări de control, a cercetat caietele și maculatoarele elevilor, a discutat cu elevii despre temele efectuate anterior. După strîngerea unui material edificator s-au purtat discuții cu cadrele didactice asistate, iar apoi într-o ședință de consiliu pedagogic s-au prezentat concluziile și măsurile care se impuneau.

Desfășurarea inspecției a avut loc, după ce în prealabil brigada a luat legătură cu directorul școlii, i-a adus la cunoștință scopul inspecției, precum și etapele efectuării ei, i-a cerut relații asupra muncii cadrelor care urmau să fie asistate, a cercetat documentele școlii care oglindeau activitatea cadrelor respective (planificările calendaristice, referatele alcătuite, caietul de asistențe al directorului, cataloagele, dosarele comisiilor metodice) etc.

O preocupare permanentă a colectivului nostru a constituit-o și problema calității inspecțiilor. Ea s-a realizat, atît prin analiza rezultatelor din școala respectivă, prin adoptarea unor măsuri care să ducă la îmbunătățirea muncii cadrelor didactice, cît și prin efortul sistematic depus de către inspectori, pentru îndeplinirea acestor măsuri. O caracteristică în munca inspectorilor o constituie sprijinirea colectivelor pedagogice pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. În acest sens, inspectorul ține

lecții demonstrative, conduce ședințe cu părinții, ședințe ale cercurilor metodice, dă indicații pentru alcătuirea planurilor unor lecții și pentru alte activități etc.

Un exemplu concret de felul cum sprijină inspectorii școlile în rezolvarea sarcinilor ce le revin, îl constituie munca depusă în comunele Lăceni, Buzescu etc.

Astfel în comuna Lăceni în timpul controlului efectuat, brigada secției de învățămînt a ținut o ședință cu părinții la care au participat și organele locale.

Referatul prezentat de către unul din inspectori și felul cum s-au purtat discuțiile au dus la formarea unei opinii de masă în rîndurile părinților care s-au angajat să fie ei înșiși sprijinitorii școlii. Primul rezultat al acestei acțiuni a constat în asigurarea unei frecvențe de 100% a elevilor. Această ședință a însemnat și un început bun în sensul întăririi colaborării dintre școală și familie.

Un alt exemplu de sprijinire a muncii școlilor îl constituie cel de la școala de 8 ani din comuna Nenciulești. Inspectorul a constatat că profesorul de la catedra de matematică, deși avea cunoștințe corespunzătoare și dragoste față de profesie, lipsindu-i experiența pedagogică nu stăpînea metodica lecțiilor. Pentru a-l ajuta, inspectorul a ținut 3 lecții deschise, arătîndu-i de ce a folosit o metodă și nu alta, un procedeu și nu altul. Totodată i-a arătat cum să-și întocmească planurile de diferite tipuri de lecții, i-a recomandat să studieze mai mult capitolul din manualul de pedagogie privitor la metodele de învățămînt și principiile didactice și să folosească creator cele învățate.

Ulterior, cu ocazia altei inspecții, s-a constatat că profesorul respectiv și-a însușit recomandările făcute și că obține rezultate din ce în ce mai bune la catedră.

Asemenea exemple pot fi găsite în munca fiecărui inspector.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice, am organizat și consultații pe diferite teme determinate de problemele constatate cu ocazia inspecțiilor. Astfel, pentru cadrele didactice de la școala de 8 ani din comuna Storobăneasa, în activitatea cărora s-au înregistrat unele deficiențe în ceea ce privește legarea cunoștințelor teoretice de viață, de practică, inspectorul a organizat și a condus o consultație pe tema: „Mijloacele și metodele pe care trebuie să le folosim în vederea întăririi legăturii învățămîntului cu practica".

Ridicarea calității muncii de îndrumare și control se datorează și faptului că inspectorii, fiind în primul rînd exigenți față de propria lor pregătire, manifestă atenție sporită față de munca învățătorilor și profesorilor pe care îi îndrumă.

Pentru cunoașterea cît mai temeinică a muncii desfășurate de fiecare cadru didactic, inspectorii metodiști participă la ședințele comitetelor executive comunale, cînd acestea abordează unele probleme legate de școală.

Ridicarea continuă a calității muncii de îndrumare și control s-a oglindit și în preocuparea Secției de învățămînt pentru perfecționarea cadrelor.

Cunoscînd rolul pe care îl are directorul în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt, în introducerea unui stil de muncă corespunzător în școala respectivă, secția a căutat să asigure stabilitate în munca acestor cadre și o continuă perfecționare.

Acest fapt a contribuit la ridicarea calității procesului de învățămînt, deoarece directorii cu vechime și cu dragoste de muncă cunosc mai bine problemele școlii.

Pentru continua perfecționare a directorilor, secția de învățămînt a organizat cercul pedagogic al directorilor. În cadrul acestui cerc s-au prezentat unele referate pe teme ca: „Felul cum muncesc directorii pentru perfecționarea continuă a cadrelor didactice"; „Cum efectuez asistențele la lecții și ce anume urmăresc prin realizarea lor" etc.

Un rol important în ridicarea calității muncii directorilor l-au avut și inspecțiile

făcute de către aparatul secției de învățămînt avînd următorul obiectiv: „Cum îndrumă și controlează directorul școlii procesul instructiv-educativ".

În cadrul cercului pedagogic cu directorii, s-a pus un accent deosebit pe metodica desfășurării activităților practice. Astfel, în scopul îmbunătățirii stilului lor de muncă, s-a organizat cu directorii școlilor o consfătuire la școala de 8 ani din comuna Orbeasca de Jos, unitate fruntașă în raion. Tema dezbătută la consfătuire a fost: „Conținutul și planificarea muncii directorului". Cu această ocazie s-au studiat documentele școlii, s-au purtat discuții rodnice, s-au ținut lecții deschise și ședințe ale comisiilor metodice. În ședințele lunare cu directorii pe baza referatelor prezentate, se valorifică experiența pozitivă constatată de către inspectori. Ca urmare a acestor preocupări, directorii au obținut rezultate evidente în munca de conducere a școlilor.

Valorificînd rezultatele inspecțiilor școlare, am avut posibilitatea să cunoaștem și să generalizăm experiența pozitivă a unor cadre didactice fruntașe și să combatem unele lipsuri ce mai persistă în anumite școli. Această punere în valoare a datelor culese în cadrul muncii de control, s-a analizat pe două căi: în cadrul inspecției și în afara inspecției. Modalitatea de realizare a primei căi, a fost relatată cu prilejul tratării problemelor metodicii inspecției. În ceea ce privește a doua cale, inspectorii au folosit următoarele procedee:

— Prezentarea concluziei inspecției efectuate, în cercul pedagogic al cadrelor didactice de specialitate, sau în ședința cu directorii de școli. Astfel, într-o ședință a cercului pedagogic al profesorilor care predau științele naturale, s-a prezentat un referat cu privire la felul cum se predă acest obiect în școlile din raion, în care s-a pus accent pe strîngerea de material în vederea alcătuirii ierbarelor, legătura strînsă și sprijinul reciproc cu profesorii care predau obiectul agricultura, preocuparea pentru organizarea colțurilor vii și desfășurarea lecțiilor-excursie.

În anul școlar 1962—1963 munca în cadrul cercurilor pedagogice s-a îmbunătățit. La acest lucru a contribuit alegerea atentă a responsabililor cercurilor pedagogice. La consfătuirile organizate cu aceștia în anul școlar 1963, s-a dezbătut referatul Secției de învățămînt intitulat: „Concluzii cu privire la activitatea cercurilor pedagogice în anul școlar 1961/1962". Introducerea sistemului de apreciere cu calificative a discuțiilor și a referatelor prezentate în cadrul acestor forme de muncă metodică, a contribuit la stimularea interesului cadrelor didactice pentru cercurile pedagogice.

— Organizarea unor consfătuiri cu cadrele didactice privind problemele de învățămînt desprinse în urma inspecțiilor. Astfel, din munca de control a reieșit într-o anumită etapă că nivelul de pregătire al elevilor la matematică nu era corespunzător întru totul cerințelor impuse. Aceasta se datorește, în mare măsură, faptului că unii profesori nu folosesc forme variate de muncă în cadrul lecțiilor.

Pentru popularizarea experienței pozitive a unor cadre didactice și pentru înlăturarea lipsurilor, secția de învățămînt a organizat o consfătuire (de care am amintit) la care au participat directorii școlilor, responsabilii cercurilor pedagogice, învățătorii și profesorii de matematică. Ei au asistat la o lecție deschisă de algebră, au participat la cercul de matematică, la o meditație cu elevii rămași în urmă la învățătură, în una din clasele a VII-a. Apoi, a fost prezentat referatul secției, întitulat: „Predarea matematicii și nivelul de cunoștințe la acest obiect". În urma discuțiilor purtate, s-a vizitat expoziția cu tema: „Materialul didactic în sprijinul predării matematicii". Toate aceste măsuri au dus la îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor la matematică.

În luna aprilie a.c., secția de învățămînt a organizat cu profesorii de agricultură și cu directorii școlilor de 8 ani, un schimb

de experiență, privind predarea obiectului agricultura. Acest schimb de experiență, care a avut loc la școala de 8 ani din comuna Brînceni, a contribuit la popularizarea muncii învățătorilor și profesorilor de la această școală unde s-a organizat un laborator agricol model. După acest schimb de experiență, școlile din comunele Adămești, Spătărei, Băbăita și altele și-au amenajat asemenea laboratoare.

Consfătuiri de acest fel au avut loc și cu profesorii de limba și literatura romînă, precum și cu cei de educație fizică. Aceste consfătuiri s-au încheiat cu adoptarea unor planuri de măsuri, pe care cadrele didactice le-au dus la îndeplinire.

— Întocmirea de scrisori metodice și alte materiale de îndrumare, care să sintetizeze constatările și concluziile inspecțiilor efectuate într-o anumită etapă asupra activității școlare.

Constatările inspectorilor ne-au dat posibilitatea alcătuirii unor materiale de îndrumare, care au fost trimise școlilor și prelucrate cu toți învățătorii și profesorii.

Pentru a mări spiritul de răspundere al învățătorilor și profesorilor față de sarcinile complexe ce le revin în actuala etapă de desfășurare a construcției socialiste, secția de învățămînt a organizat consfătuirea raională cu toate cadrele didactice pe tema „Profilul moral al educatorului de tip nou".

Realizările pe linie de învățămînt sînt analizate periodic și de către organul local al puterii de stat. Astfel, sesiunea Sfatului Popular al raionului Alexandria din luna martie 1963, care a analizat activitatea Comitetului executiv pe linia învățămîntului de stat, a dat posibilitate participanților să cunoască amănunțit munca desfășurată în acest sens și să ia hotărîrile corespunzătoare. Astfel, s-a adoptat o hotărîre care prevede printre altele: „Inginerii agronomi din G.A.C. vor sprijini profesorii de agricultură, prin explicarea unor capitole mai dificile din programa clasei a VII-a, privitoare la mecanizarea agriculturii și la modul de funcționare a diferitelor mașini-unelte" ș. a.

O atenție deosebită s-a acordat de asemenea, recapitulării finale a materiei și pregătirii examenelor. Secția de învățămînt a organizat o serie de acțiuni care au contribuit la pregătirea inspectorilor. În ședința de instruire s-a ținut referatul „Munca inspectorului în etapa de sfîrșit de an școlar". În urma acestei ședințe s-a elaborat un plan de inspecție care a cuprins problemele care trebuiau urmărite de inspectori în această perioadă ca: munca directorului, parcurgerea programelor școlare, organizarea recapitulării finale a materiei, meditațiile, pregătirea elevilor din clasa a VII-a în vederea examenelor de absolvire și de admitere în clasa a VIII-a, folosirea materialului didactic etc.

În ședința cu directorii de școli s-a discutat referatul: „Munca directorului în etapa de sfîrșit de an școlar". Referatul a fost urmat de discuții și de concluziile Secției de învățămînt. Un accent deosebit s-a pus la această ședință pe rolul coordonator al directorului.

Pentru a asigura un conținut corespunzător activității cercurilor pedagogice au fost instruiți toți responsabilii cercurilor pedagogice, s-a discutat asupra structurii lecțiilor de recapitulare la diferite obiecte, s-au dat unele exemple de teme de recapitulare finală etc.

În vederea pregătirii temeinice a cadrelor didactice, s-a trimis tuturor școlilor o listă cu materialul bibliografic care trebuia studiat de cadrele didactice în această perioadă.

Îmbunătățirea continuă a stilului de muncă al secției de învățămînt se reflectă în primul rînd în rezultatele obținute în munca de instruire și educare comunistă a elevilor.

Prin ridicarea calității muncii la clasă a cadrelor didactice, prin consfătuiri privind legarea învățămîntului de practică, de viață, prin popularizarea experienței pozitive a unor cadre didactice, a scăzut și numărul de elevi cu note la limită.

La îmbunătățirea stilului nostru de muncă a contribuit și secția de învățămînt regională care a organizat unele consfătuiri, unele cursuri etc. Un alt factor care a contribuit la îmbunătățirea stilului de muncă, la obținerea unor rezultate bune în munca de educare comunistă a elevilor, a fost colaborarea cu Comitetul raional U.T.M. și cu organizațiile de masă.

Împreună cu Comitetul raional al U.T.M. au fost organizate acțiuni comune menite să contribuie la ridicarea nivelului activității.

Astfel, s-a organizat o ședință cu directorii școlilor și cu instructorii superiori de pionieri, unde s-a discutat despre „unele aspecte ale muncii de educare comunistă a elevilor din școlile raionului nostru". Această problemă a fost îndrumată în continuare în școli.

Un important mijloc de colaborare cu comitetul raional U.T.M. (secția școli și pionieri), îl constituie informările reciproce. Participarea șefului secției de învățămînt la confirmarea instructorilor superiori de pionieri, la ședințele de detașament ale pionierilor și la alte activități, sînt aspecte ale muncii noastre de colaborare cu comitetul raional U.T.M.

Experiența ne-a întărit convingerea că stilul de muncă nu trebuie privit ca o colecție statică de metode și procedee, valabile pentru soluționarea pozitivă a oricăror probleme și în orice condiții. Este necesar să ținem seama de sarcinile de perspectivă ca și de cele imediate, îmbinînd organic și eficient metodele și procedeele cele mai potrivite pentru îmbunătățirea continuă a stilului de muncă, pentru ridicarea calității muncii instructiv-educative.

OLTEANU GHEORGHE
Șeful Secției de Învățămînt a Sfatului popular al Raionului Alexandria

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

UNELE INDICAŢII BIBLIOGRAFICE CU PRIVIRE LA MANUALELE ŞCOLARE

Clasicii marxism-leninismului Documente de partid şi de stat

MARX şi ENGELS: *Despre educaţie şi învăţămînt*, Buc. E.S.D.P., 1960, p. 50—52, 276, 286.

LENIN V. I.: *Opere*, Vol. 4, Buc., E.P.L.P. 1953, p. 34—42.

LENIN V. I.: *Opere*, Vol. 33, Buc., E.S.P.L.P., 1957, p. 235—237, 359—360.

LENIN V. I.: *Opere*, Vol. 35, Buc., E.S.P.L.P., 1958, p. 477—478.

Congresul al III-lea al P.M.R. Buc., Edit. politică, 1960, p. 94.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la măsurile de îmbunătăţire a condiţiilor de trai şi de muncă a cadrelor didactice din învăţămîntul elementar şi mediu. Buc., Edit. de stat pentru literatură ştiinţifică, 1951, 8. p.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. cu privire la îmbunătăţirea învăţămîntului de cultură generală, 13 iulie 1956, Buc., E.S.P.L.P., 1956, 32 p.

Hotărîrea C.C. al P.M.R. şi a Consiliului de Miniştri al R.P.R. privind dezvoltarea şi îmbunătăţirea învăţămîntului agricol. Buc., Edit. politică, 1962, 32. p.

Studii, Discuţii, Recenzii

ANTOCI E. D.: *Contribuţia manualelor de geografie la realizarea învăţămîntului realist-ştiinţific*, „Natura", seria geografie-geologie, 1961, nr. 2, p. 70—75.

AVRAM A.: *Cîteva probleme de fonetică în legătură cu abecedarul.* „Gazeta învăţămîntului", 10.III.1961, p. 4.

BĂDĂRĂU E. (acad.): *Predarea fizicii şi progresele ştiinţei.* „Scînteia", 14.II.1963, p. 4.

BĂRGĂUANU GR.: *Manualele de educaţie muzicală şi teorie şi solfegii pentru şcolile de muzică.* „Muzica", 1962, nr. 3, p. 44—45.

BĂRGĂUANU P., GOGAN I.: *Consideraţii cu privire la manualul de geografia patriei pentru clasa a IV-a.* „Revista de pedagogie", 1963, nr. 2, p. 110—117.

BELDESCU G.: *Probleme de structură în manualul de limba romînă pentru clasa a V-a.* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 12, p. 97—112.

BERCA I.: *Despre rolul şi metodica folosirii manualului în şcoala elementară.* „Revista de pedagogie", 1955, nr. 4, p. 38—55.

BISTRIŢIANU AL.: *Literatura şi studiul literaturii în manualele şcolare.* „Studii şi cercetări de istorie literară şi folclor", 1959, nr. 1—2, p. 313—323.

BÎNĂ O., BOSTAN O., DABIJA AL.: *Ilustraţia în manuale. Fizică. Chimie. Ştiinţe naturale.* „Gazeta învăţămîntului", 19.IV.1963, p. 2.

BÎTEA I.: *Observaţii despre manualul de calcul diferenţial şi integral pentru clasa a XI-a.* „Gazeta matematică şi fizică", seria A, 1959, nr. 6, p. 358—364.

BOGDAN R.: *Educația istoric-artistică în manualele școlare.* „Contemporanul", 1.XII.1961, p. 2.

BOJIN AL.: *Pentru un nou manual de literatură română.* „Revista de pedagogie", 1957, nr. 2, p. 86—90.

BOLDAN E., POPESCU A.: *Pe marginea manualelor de literatură română.* „Scînteia", 14.II.1963, p. 4.

BULGĂR GH.: *Vocabularul și definițiile.* (Manualul de limba română pentru clasa a VI-a). „Gazeta învățămîntului", 23.XI.1962, p. 2.

BYCK J.: *Despre un manual de gramatică.* (Manualul de limba română pentru clasa a IV-a). „Scînteia", 11.I.1962, p. 4.

CHIOSA C.: *Unele observații asupra manualelor școlare.* „Revista de pedagogie", 1955, nr. 4, p. 26—37.

CIOBANU V.: *Manualele de științe naturale.* „Gazeta învățămîntului", 22.III.1963, p. 2.

CIOCÎRLIE T., BICHMAN E.: *Manualele de istoria Romîniei — important sprijin în educarea tineretului.* „Scînteia", 8.III.1963, p. 2.

CREMER I.: *Contribuții la istoria manualului în țara noastră.* „Revista de pedagogie", 1955, nr. 4, p. 56—75.

DOBRIN T., JIANU E.: *Numai podoabă a cărții?* (Prezentarea artistică-grafică a manualelor). „Scînteia", 25.IV.1963, p. 2.

DRĂGOIESCU P.: *Despre două manuale pentru clasele mici.* „Scînteia", 2.IV.1963, p. 2.

FERARINI V.: *Observații pe marginea unei propuneri.* (Manualele de chimie). „Scînteia", 19.II.1963, p. 2.

GABREA I.: *Definițiile în manualele de gramatică pentru clasele I—VII.* „Revista de pedagogie", 1958, nr. 4, p. 74—78.

GIURGEA M.: *Contribuție la rezolvarea problemelor pedagogice și metodice ale abecedarului.* „Revista de pedagogie", 1961, nr. 8, p. 83—99.

GIURGIU E.: *Istoria literaturii române în școală.* „Contemporanul", 22.III.1963, p. 1, 2.

GINGACIU M.: *Dacă s-ar reține toate datele.* (Manualul de geografie pentru clasa a XI-a). „Scînteia", 8.III.1963, p. 2.

GROZDAN D.: *Plan, programe, manuale. Școala de 8 ani.* „Contemporanul", 26.IV.1963, p. 1, 7.

GUGIUMAN I., PETRESCU S.: *Geografia — o știință vie, educativă.* „Scînteia", 5.II.1963, p. 2.

ILIESCU E.: *Valoarea educativă a manualelor de literatură română.* „Gazeta învățămîntului", 10.V.1963, p. 2.

IONESCU-MICIORA M. EL.: *Considerații cu privire la manualul de limba română pentru clasa a VI-a.* „Revista de pedagogie", 1963, nr. 3, p. 110—118.

IONESCU-MICIORA M. EL., FLAVIAN S.: *Manual sau tratat?* (Manualul de teoria literaturii pentru clasa a VIII-a). „Scînteia", 27.II.1963, p. 2.

IOSIFESCU S.: *Două manuale și cîteva probleme ale istoriei literare.* „Scînteia", 12.III.1963, p. 2.

ITU M.: *Din nou despre manuale.* (Despre manualele școlii de 8 ani). „Tribuna", 26.VII.1962, p. 2.

IUGA I., COJOCARU V.: *Unele probleme cu privire la conținutul manualelor școlare.* „Lupta de clasă", 1960, nr. 6, p. 85—99.

JIANU V., IONESCU E., IVĂNESCU D.: *Cîteva sugestii privind manualele pentru obiectul „Agricultura".* „Scînteia", 19.III. 1963, p. 2.

LAZĂR M.: *Observații pe marginea manualului de istorie literară.* „Tribuna", 23.III.1961, p. 2.

LIU N.: *Manualele didactice și exigențele științei.* „Luceafărul", 1.X.1962, p. 4.

MARINESCU C., MODORAN I.: *Manualul de istoria patriei pentru clasa a IV-a.* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 11, p. 106—118.

MARINESCU R.: *Literatura franceză în școli.* (Manualele pentru clasele a X-a și a XI-a). „Tribuna", 29.XI.1962, p. 5.

MARINESCU R.: *Probleme ale manualelor școlare.* „Gazeta literară", 26.V.1962, p. 2.

MĂNUCĂ D.: *Cum alcătuim manualele școlare?* (În jurul manualelor pentru școala de 8 ani). „Iașul literar", 1962, nr. 12, p. 91—93.

MIHAILOVICI M., CRISTESCU N.: *Programa este nouă — dar manualul?* (Despre manualele de tehnologie chimică generală) „Scînteia", 10.IV.1963, p. 2.

MUNTEANU G.: *Limba și literatura română în școală.* (Manualul de clasa a X-a). „Contemporanul", 20.IV.1962, p. 3.

NANA F., MÎNDRUȘCA E.: *Pe marginea manualului de zoologie pentru clasa a IX-a.* „Gazeta învățămîntului", 3.V.1963, p. 2.

NĂDEJDE C.: *O discuție rodnică.* (Discuția în jurul manualelor școlare). „Scînteia", 25.IV.1963, p. 2.

NEGOIȚĂ O.: *Limba română (gramatica) pentru clasa a VI-a.* „Gazeta învățămîntului", 26.I.1962, p. 6.

NEGOIȚĂ O.: *Manualul de limba română pentru clasa a VII-a (literatură).* „Gazeta învățămîntului", 8.XII.1961, p. 5.

NICA-NICOLESCU C.: *Cîteva păreri despre cărțile pentru școlile profesionale.* „Scînteia", 10.IV.1963, p. 2.

NICOLAU A., SĂCEANU I., CRĂCIUN C.: *În pas cu progresele fizicii.* „Scînteia", 22.I.1963. p. 2.

NICOLESCU A.: *Unele observații critice privind manualul de limba engleză pentru clasa a VI-a.* „Revista de pedagogie", 1963, nr. 1, p. 105—110.

NIȚULESCU TH.: *Desenul-proiectiv, partea a II-a.* (Manualul de desen proiectiv pentru clasa a X-a). „Gazeta învățămîntului", 26.I. 1962, p. 6.

NUȚU C.: *Stilul și limba manualelor.* „Scînteia", 3.VI.1962, p. 2.

OPRESCU M.: *Despre materialul de gramatică.* (Manualul de limba română pentru clasa a VI-a). „Gazeta învățămîntului", 23.XI. 1962, p. 2.

OPRESCU M.: *Gramatica pentru clasa a VII-a.* „Gazeta învățămîntului", 4.I.1963, p. 6.

OPRESCU M.: *Mai multă atenție explicațiilor. Păreri despre manuale.* „Gazeta învățămîntului", 11.I.1963, p. 2.

PAȘCA S.: *Manualul „Geologie și zăcăminte" pentru școlile tehnice.* „Gazeta învățămîntului", 12.IV.1963, p. 2.

PĂCURARIU D.: *Literatura română în școală.* (Manualul pentru clasa a XI-a). „Contemporanul", 6.VII.1962, p. 3.

PERAHIM J.: *Cea mai iubită carte...* „Scînteia", 2.IV.1963, p. 2.

PHILIPPIDE AL. (acad.): *Cultivăm dragostea pentru literatura contemporană.* „Scînteia", 25.IV.1963, p. 2.

PIRU AL.: *Limba și literatura română în școală.* (Manualul de clasa a IX-a). „Contemporanul", 16.III.1962, p. 3.

POPESCU S., BOȘTINĂ M.: *Manualele de limba română pentru clasele I—IV.* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 11, p. 118—126.

POPESCU ȘT.: *Definițiile în manualul de gramatică pentru clasa a VI-a.* „Gazeta învățămîntului", 6.IV.1962, p. 2.

POPESCU ȘT.: *Pe marginea manualului de limba română pentru clasa a V-a.* „Gazeta învățămîntului", 12.X.1962, p. 7.

POPESCU ȘT.: *Problemele de punctuație în programele de învățămînt și în manualele de gramatică pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a.* „Revista de pedagogie", 1961, nr. 7, p. 81—82.

POPOVICI C., GRIGORESCU I.: *Bazele darwinismului. Clasa a XI-a.* „Contemporanul", 8.III.1963, p. 7.

RĂDULESCU E.: *Manuale agricole.* „Contemporanul", 25.I.1963, p. 1, 7.

RĂDULESCU S.: *Botanica. Clasa a VIII-a.* „Contemporanul", 8.III.1963, p. 7.

RIMER S., RIMER D.: *Unele observații privitoare la limba programelor și manualelor de matematică.* „Limba romînă", 1961, nr. 2, p. 171—172.

RIPAN R. (acad)., NICIU O., CREȚEANU ȘT.: *Sugestii privind manualele de chimie.* „Scînteia", 22.I.1963, p. 2.

ROMAN T., CĂLUGĂRIȚA GH.: *Matematica și pregătirea elevilor pentru viață.* „Scînteia", 29.I.1963, p. 2.

SANDU M., FILIPOVICI A.: *Unele probleme cu privire la conținutul manualelor de aritmetică pentru clasele I—IV.* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 12 p. 90—97.

SĂVULESCU D. N.: *Probleme de predare a literaturii romîne.* (Discuții în jurul manualelor școlare). „Luceafărul", 1.X.1962, p. 4.

STĂNESCU N.: *Cu privire la manualul de fizică pentru clasa a VI-a.* „Revista de pedagogie", 1963, nr. 4, p. 111—115.

STOIAN STANCIU: *Manualele școlare și autorii lor.* „Gazeta literară", 22.IX.1955, p. 4.

TEODORESCU GH., SUCITU I. ș. a.: *Contribuții critice privind manualele de geografia R.P.R. pentru clasele a VII-a și a XI-a.* „Natura", 1960, nr. 3, p. 118—129.

TRUȚESCU A., GURANDA D.: *Ce aduc nou manualele școlare.* „Gazeta învățămîntului", 21.IX.1962, p. 3.

TULIPANT E.: *Pentru adîncirea studiului fizicii.* „Gazeta învățămîntului", 15.II.1963 p. 2.

VEGA I.: *Manualele de limba latină.* „Gazeta învățămîntului", 1.III.1963, p. 2.

VOICHIN I.: *Zoologia. Clasa a IV-a.* „Contemporanul", 8.III.1963, p. 7.

VOICULESCU L.: *Considerații cu privire la manualul de limba franceză pentru clasa a VI-a.* „Revista de pedagogie", 1963, nr. 1, p. 100—104.

* * * *Analiza manualelor de matematică și fizică pentru școala de cultură generală.* „Gazeta matematică și fizică", seria A, 1958, nr. 9, p. 553—570, nr. 10, p. 613—633, nr. 11, p. 658—678.

* * * *Ce aduc nou manualele...* „Gazeta învățămîntului", 28.IX.1962, p. 7.

* * * *Curs de pedagogie generală.* Sub redacția prof. dr. Stanciu Stoian. Buc. E. S. D. P., 1961, p. 143—146.

* * * *Curs de pedagogie generală.* Redactat de colectivul catedrei de pedagogie de la Universitatea „V. Babeș" Cluj, Litografia învățămîntului, 1958, p. 193—195.

* * * *Despre manualele școlare și cerințele alcătuirii lor.* „Revista de pedagogie", 1955, nr. 4, p. 13—25.

* * * *Din nou despre manualele școlare.* „Gazeta literară", 5.VII.1962, p. 2.

* * * *În legătură cu predarea limbii romîne în școli.* (Pe marginea articolului Prof. J. Byck. „Despre un manual de gramatică"). „Scînteia", 16.II.1962, p. 2; 8.III.1962, p. 4.

* * * *Manuale pentru învățămîntul special.* (Manuale pentru școlile de surzi). „Gazeta învățămîntului", 7.XII.1962, p. 5.

* * * *Ne scriu profesorii care predau agricultura.* „Scînteia", 26.III.1963, p. 2; 2.IV.1963, p. 2.

* * * *Pedagogia.* Pentru institutele pedagogice. Sub redacția: A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, Buc., E. D. P., 1962, p. 129—133.

* * * *Propuneri cu privire la îmbunătățirea programelor și manualelor școlare.* „Gazeta învățămîntului", 27.VI.1958, p. 3—4; 11.VII.1958, p. 3—4; 25.VII.1958, p. 4.

* * * *Respectarea cerințelor pedagogice în elaborarea manualelor școlare.* „Revista de pedagogie", 1962, nr. 10, p. 5—15.

MAGDA HESSELMAN

CITEVA CONSIDERAȚII REFERITOARE LA DESENELE DIN MANUALELE DE MATEMATICĂ PENTRU CLASELE VIII—XI

În articolul de față ne vom ocupa de desenele din manualele de matematică pe care le folosim în prezent la clasele VIII—XI.

Din analiza făcută asupra desenelor din aceste manuale, am putut constata că autorii au avut o deosebită grijă în ceea ce privește executarea figurilor, pentru ca ele să-și ajungă scopul: acestea sînt clare și corecte, sînt frumos executate, nu se face abuz de figuri, în general și nici economie. În mare măsură acestea reușesc să scoată în evidență esențialul.

Putem cita ca manuale foarte bune în această privință manualele: elemente de analiză matematică pentru clasa a XI-a reală, geometria în spațiu pentru clasa a X-a umanistică, geometria pentru clasa a IX-a, trigonometria pentru clasa a X-a reală.

În geometria pentru clasa a X-a umanistică, figurile pot constitui modele de desene clare, corecte, care reușesc să formeze reprezentarea spațială și să scoată în evidență esențialul.

Astfel, se punctează liniile care nu se văd, apar în desen planele care conțin două drepte paralele sau două drepte concurente și se hașurează anumite părți din desen, în scopul de a deosebi planele între ele.

Desenul care reprezintă un obiect din natură este simplificat, dat numai în linii, fără amănunte care l-ar face neclar. Același lucru se poate spune și despre manualul de trigonometrie de clasa a X-a reală. O mare calitate a unui desen, pentru a ușura înțelegerea unei probleme și pentru o vedere mai clară a figurilor din spațiu este detașarea pe plan a figurilor esențiale din desenul din spațiu.

Un astfel de exemplu ni-l oferă figura 82 de la pag. 17 din manualul susmenționat. Triunghiul detașat păstrează aceleași notații ca în figura din spațiu, dar are forma reală și nu schimbată, cum apare în desenul din spațiu.

Cu privire la desenele din manualul „Elemente de analiză matematică" de clasa a XI-a reală, putem spune că acestea ajută mult la înțelegerea noțiunilor dificile de analiză matematică. Astfel, figurile care lămuresc noțiunile de limită a unui șir sînt foarte clare. De asemenea, figurile 28 și 29 de la pag. 61, care stabilesc corespondența între elementele a două mulțimi, arătînd că funcția iă valori în mulțimea F, adică poate să o acopere sau să nu o acopere; în felul acesta, elevul vede că se obțin mai multe funcții definite pe mulțimea E, cu valori în F.

Înțelegerea noțiunii de funcție compusă este mult ușurată de schema din figura 57, pag. 76. La fel, figura 64 de la pag. 80, în mod intuitiv dă foarte clar noțiunea de funcție inversă.

De asemenea, prin suficiente figuri se ilustrează punctele unghiulare ale unei curbe și definiția lor, prin trasarea semitangentelor existente în acel punct. Totodată, se folosesc, fără să se facă abuz, figuri care ilustrează și care justifică geometric, teoremele care se dau fără demonstrație. Acestea sînt clare, simple și scot în evidență esențialul. Astfel sînt figurile 95 de la pag. 150, 103, 104 și 105, de la pag. 181 și figura 106 la pag. 184.

În general desenele din acest manual sînt executate cu foarte mare grijă, corect și corespund conținutului științific; pentru lămurirea textului s-au ales cele mai simple desene, care ușurează mult citirea figurii și a textului.

Din analiza făcută, a reieșit că, pe lîngă desenele foarte bine executate, există și unele care nu reușesc să îndeplinească toate condițiile unui desen bun, nu reușesc să lămurească suficient textul pe care-l însoțesc sau să exprime adevărul științific și nici nu constituie un model de desen pentru elev.

Vom arăta cîteva din aceste lipsuri, indicînd pagina și figura respectivă din manual.

Cu toate calitățile deosebite ale desenelor din manualul de analiză pentru clasa a XI-a reală, în execuția unor figuri s-au strecurat unele greșeli. Astfel, la pag. 83, figura 66 (a), graficul funcției exponențiale și al inversei sale sînt greșite, deoarece din desen reiese că ele au asimptotă prima bisectoare. Acestea se repetă în alte figuri și acolo sînt corect executate.

La pag. 210, figura 133, tangenta în origine, în punctul de inflexiune, este bisectoarea a doua a axelor de coordonate. Pe desen, tangenta aceasta nu face cu sensul pozitiv al axei OX un unghi de 135^0.

Graficul de la pag. 216, figura 139, este greșit, deoarece în origine derivata la dreapta punctului O este zero și deci graficul are semitangentă la dreapta axa OX, iar între punctele de abscisă zero și e curba are un punct de inflexiune; pe grafic curba nu este tangentă la axa OX și nici punctul de inflexiune nu apare.

Cu privire la manualul de trigonometrie pentru clasa a X-a reală, figura 45 de la pag. 63 este neclară; dreapta MN este necesențială, ea trebuie să se deosebească de celelalte și să fie trasată punctat.

Unele desene nu reușesc să scoată în evidență esențialul pentru a ușura citirea pe figură a textului.

Dacă în unele manuale ca cele de analiză pentru clasa a XI-a reală, algebra pentru clasa a X-a, geometria pentru clasa a X-a umanistică, geometria pentru clasa a IX-a, desenele reușesc să scoată în evidență conținutul — punctele prin cerculețe, figurile prin hașuri — sînt totuși multe figuri care nu reușesc să scoată în evidență esențialul. Dăm numai cîteva exemple:

În algebra de clasa a VIII-a, la figura 21, pag. 237, problema II, triunghiul BME trebuie hașurat, iar în figura 22 de la pag. 246 trebuiau scoase în evidență triunghiurile A'B'C' și O B'Q prin hașuri, căci astfel este foarte greu de urmărit textul și figura în același timp.

De asemenea, în figura 23, pag. 247, trebuiau hașurate triunghiurile asemenea AA'D' și A'BB', iar segmentele necunoscute x și y trebuiau scrise direct pe figură. În figura 27, pag. 261, punctele trebuie scoase în evidență prin cerculețe mici, așa cum se procedează la figura 28 b de la pag. 264; la fel, la pag. 263, figura 28 a, și la pag. 265, figura 29.

La pag. 268, în figurile 32 și 33, dreptele paralele cu axele nu se deosebesc de axe, așa cum se reușește la pag. 271, 272, 273, cu figurile executate pe hîrtie milimetrică.

În manualul de trigonometrie pentru clasa a X-a reală, la pag. 28, 29 și 30, figurile 15, 16 și 18 nu scot în evidență segmentele IM, OI, AT și BP, cu care se definesc funcțiile trigonometrice. Aceste segmente trebuie trasate cu linii mai groase, pentru ca ele să se întipărească bine în mintea elevului, deoarece, fiind bine cunoscute, ușurează mult înțelegerea întregii trigonometrii.

De asemenea la pag. 55, figura 44, desenul nu scoate în evidență segmentele care dau sinusul și cosecanta, iar la pag. 170, figura 82 (a), planul de secțiune în piramidă trebuia hașurat, așa cum s-a procedat în geometria de clasa a VIII-a, la pag. 50, figura 55. La fel, la pag. 237, figura 125, nu este scos în

evidență arcul de meridian AA′ care trebuie măsurat, iar punctele ce se aleg — B, C, D, E, F — nu sînt marcate prin cerculețe. De asemenea, baza AB nu este trasată cu o linie mai plină, nu sînt marcate unghiurile A, B, C care se măsoară cu teodolitul, ca să poată ieși în evidență triunghiurile care, prin rezolvarea lor, dau lungimea arcului de meridian.

Cu privire la problemele de loc geometric, nu sînt reliefate elementele mobile și elementele fixe. De exemplu, în geometria de clasa a VIII-a la pag. 39, figura 40, triunghiul trebuia trasat cu linii foarte subțiri, bisectoarele interioare cu linii groase, iar cele exterioare cu linii întrerupte, așa cum este executată figura 57 de la pag. 51. Aceleași observații se pot face la figura 41, de la pag. 39 și la figura 42, pag. 40, în care segmentul AA′ trebuie punctat.

Liniile auxiliare BD și DG de la pag. 53, figura 59, trebuie punctate și socotim că ar fi bine ca segmentele care se construiesc egale, BD și DG, să fie marcate printr-o liniuță mică, la fel înclinată față de cele două segmente, ceea ce face ca egalitatea lor să se vadă imediat.

De asemenea, la figura 60, pag. 53, segmentul DC trebuie punctat, iar AD și AC de asemenea se pot tăia cu o liniuță, fiindcă s-au construit egale.

Aceeași observație se poate face pentru figura 65 de la pag. 58, în care AB și A′B′ sînt egale, iar AC și A′C′, fiind tot egale, dar diferite de AB și A′B′, puteau fi tăiate cu două liniuțe. În felul acesta figura devine mai clară, poate fi citită mai ușor după text și ușurează mult înțelegerea demonstrației.

Aceleași observații se pot face pentru figura 66, pag. 59, pentru figura 67, pag. 63 și pentru figura 68, pag. 65.

Deci, tot ce se dă egal sau se construiește egal, trebuie să se vadă deodată pe figură, prin semne convenționale care să fie respectate în tot manualul.

La pag. 80, în figura 82, se marchează unghiurile egale cu două arce sau cu un arc. Considerăm că unghiul A al triunghiului trebuie marcat cu trei arce, sau cu alt semn, deoarece așa cum este în desen s-ar putea crede că unghiul A este egal cu unghiul B al triunghiului. La fel, unghiul C din figura 174 de la pag. 167 trebuie marcat cu două arce.

În figura 106, de la pag. 104, paralelogramul ABCD′ trebuie hașurat și atunci celălalt paralelogram se observă imediat; așa cum este desenul, este obositor să cauți aceste paralelograme. Figura 119 de la pag. 122 nu este clară; coardele paralele cu unul din diametri trebuiau trasate punctat sau cu linii mai subțiri, așa cum s-ar fi cerut și în figura 173, pag. 166.

Considerăm că în figurile 123, 124, 125, de la pag. 127, distanța dintre centrele cercurilor trebuia scoasă în evidență prin linii groase.

Ar fi indicat ca în construcțiile figurilor să se evite figurile particulare, care pot deruta raționamentul și denatura adevărul științific.

În această privință vom da cîteva exemple:

În algebra pentru clasa a VIII-a, la pag. 247, figura 23, dreptunghiul ABC din desen pare un pătrat.

În trigonometria pentru clasa a X-a reală, la pag. 143, figura 72 nu este clară; cercul cu centrul în A trebuie construit cu raza mai mică, pentru ca tangentele exterioare să facă un unghi mai mare, iar razele BC și BC′ să facă un unghi mai mic. Așa cum sînt construite se pare că sînt în prelungire. Este bine construită figura 73, de la pag. 144, dar cureaua de transmisie este încrucișată. De asemenea, la pag. 153, în figura 78 triunghiul este construit aproape echilateral, încît bisec-

toarele interioare par că sînt în prelungire cu razele cercului înscris, ceea ce derutează pe elev și denaturează adevărul științific.

În geometria de clasa a VIII-a ar fi fost bine dacă la capitolul egalitatea triunghiurilor s-ar fi folosit și triunghiuri obtuze, iar la pag. 52, figura 58, triunghiurile dreptunghice care se folosesc sînt aproape isoscele.

Există desene în manualele noastre care nu conțin tot ceea ce se dă în text sau care conțin elemente de prisos.

Astfel, în trigonometria de clasa a X-a reală, la pag. 7, figura 2, pentru definiția unghiului de un radian nu era necesar să se construiască un cerc întreg, cînd se putea face numai unghiul la centru.

La pag. 180, în figura 89 lipsește linia punctată care marchează distanța de la far la vapor; așa cum este, poate fi confundată cu linia orizontului. Aceeași observație se poate face și pentru figurile 90 și 97, de la pag. 184.

Considerăm că în analiza de clasa a XI-a reală, la pag. 84 figurile 71 și 72 trebuiau să formeze o singură figură; graficele funcțiilor inverse trebuie raportate la același sistem de referință, pentru a scoate în evidență cum se construiește graficul unei funcții cînd se cunoaște graficul funcției inverse, prin proprietatea de a fi simetrice față de prima bisectoare.

În geometria analitică pentru clasa a XI-a reală, la pag. 69 figura 27 nu este suficientă pentru a deduce formula distanței de la un punct la o dreaptă; pentru aceasta mai trebuie o a doua figură, pentru cazul cînd punctul se află de aceeași parte cu originea, față de dreaptă, pentru a deduce distanța de la punct la dreaptă și în acest caz să se și explice astfel semnul distanței.

La pag. 120, în figura 39 era bine să fie trasate ambele cercuri ortogonale. De asemenea, la pag. 130, în figura 41 trebuie construit locul prin puncte mai multe, nu numai prin punctele M și M', simetrice față de OY, iar la pag. 165, la figura 56, în care se construiește o singură directoare a elipsei, credem că trebuie construită și a doua directoare.

În alte desene, apar figuri care nu au nici o legătură cu textul, ceea ce complică nu numai desenul, dar pune pe elev în situația de a cerceta care este rostul acelor figuri, ceea ce îi întrerupe firul logic al raționamentului. Astfel, este desenul de la pag. 81, figura 49, din manualul de trigonometrie pentru clasa a X-a reală. În timp ce problema cere unghiul L de înclinare a țevii armei pentru ca proiectilul să cadă la distanță maximă de pornire, nu se înțelege de ce în desen apare o pasăre speriată, care desigur a scăpat de glonte, deoarece se află deasupra punctului maxim al curbei. Credem că este o greșeală că apare în desen această pasăre, deoarece în problemă scopul nu este de a determina unghiul pentru ca pasărea să fie doborîtă. La fel la figura 57, pag. 99, apare dreapta (s) de care în text nu se pomenește nimic, iar în rezolvarea problemei ea nu este de folos.

O altă lipsă a manualelor, care face ca citirea lor să fie obositoare pentru elev, este că unele figuri nu sînt trecute în dreptul textului pe care îl lămuresc, iar în unele cazuri textul nu trimite la figura care îl lămurește. Și în acest caz dăm cîteva exemple:

În algebra pentru clasa a VIII-a, la pag. 127, figura 10, sau în manualul de analiză de clasa a XI-a reală, începînd cu capitolul studiul funcției cu ajutorul derivației, este greu de găsit figura al cărui număr este indicat în text, deoarece figura este în dreptul altei probleme sau pe altă pagină (de exemplu, figura 120 — pag. 197, figura 121 — pag. 197, figura 132 — pag. 209). La fel figura 135 de la pag. 213 și figura 137 de la pag. 215.

De asemenea, întîlnim această situație în geometria în spațiu pentru clasa a X-a reală, la pag. 70 — figura 81, la pag. 71 — figurile 83 și 84. Unele figuri nu sînt indicate în text, ca de exemplu în algebra de clasa a VIII-a, figura 11 — pag. 128.

În algebra de clasa a X-a reală nu este indicată în text nici una din figuri, probabil pentru că autorii au socotit că nu este necesar, deoarece figurile sînt toate în dreptul textului respectiv.

Am lăsat în mod special să analizăm la sfîrșit figurile din geometria în spațiu deoarece desenul din geometria în spațiu cere o tehnică specială.

Am arătat mai sus calitățile desenelor din manualul de geometrie în spațiu pentru clasa a X-a umanistică. Nu același lucru putem spune despre figurile din manualul de clasa a X-a reală.

În general, figurile sînt construite fără să respecte regulile unui desen corect, nu scot în evidență esențialul, nu sînt clare și nu reușesc să formeze elevilor reprezentările spațiale.

De exemplu, figura 29, de la pag. 19, nu spune nimic. Elevul vede trei drepte paralele situate în același plan. Comparînd cu figura 26, de la pag. 17 din manualul de geometrie de clasa a X-a umanistică, putem să ne dăm seama cum trebuie executată această figură (trebuie construite plane diferite care conțin dreptele respective). Aceeași lipsă o are și figura 31, de la pag. 20, din acest manual.

De asemenea, figura 34 de la pag. 22 nu este clară, nu spune nimic, în timp ce foarte bine este executată aceeași figură în manualul de geometrie de clasa a X-a umanistică, la pag. 21 — figura 34.

Pentru ca figura 39, de la pag. 25, din manualul de geometrie pentru clasa a X-a reală, să fie clară și să se poată imagina figura din spațiu pe care o reprezintă, trebuie trasate planele care conține dreptele concurente AoB și A'o'B'.

La fel în figura 41, de la pag. 30, dreptele (D_1), (D_2) nu par situate în același plan, deoarece nu s-au trasat planele care conțin dreptele (D_1) și (D_2), ceea ce face ca figura să nu fie clară și să nu-și ajungă scopul. Aceeași figură este cît se poate de corect și de frumos executată în manualul de la umanistică, la pag. 31, figura 51.

Același lucru se poate spune de figura 58, de la pag. 43, care este lipsită de claritate și nu se poate imagina figura din spațiu pe care o reprezintă.

Figura 59, de la pag. 44, nu este corect desenată: punctul O trebuie construit puțin mai jos, ca O să pară situat în planul P, la fel cu punctele A, B și C (așa cum este construit punctul O, el pare situat pe perpendiculara MO, exterior planului).

Figura 60, de la pag. 44, de asemenea nu este clară: nu se știe ce reprezintă punctele O_a, O_b, O_c și O_d, care nu apar în text.

De asemenea, la pag. 107, figura 115 este greu de urmărit din cauza punctului O, care nu se știe de ce este notat sub o acoladă.

Secțiunile în poliedre nu sînt hașurate și nu sînt desenate planele cu care s-au făcut aceste secțiuni, lucru ce se cere în figura 80, de la pag. 68.

La fel în algebra de clasa a VIII-a, la pag. 330, figura 45 nu poate să ne dea o imagine a figurii din spațiu; liniile care se află într-un plan mai îndepărtat trebuie trasate cu linii întrerupte sau cu linii foarte slabe: OAPB d'VO.

În concluzie, în urma analizei desenelor din manualele de matematică existente, am văzut că trebuie dată o deosebită atenție desenului, ca și textului.

Avînd în vedere scopul multiplu pe care îl au figurile într-un manual de matematică, de a întregi și lămuri o

teoremă, de a ajuta înțelegerea unei probleme, de a forma reprezentările spațiale la elevi și de a deprinde pe elevi cu executarea unui desen, citind textul unei probleme, aceste desene trebuie executate cu cea mai mare grijă, ca ele să-și ajungă scopul. De aceea, ele trebuie să fie executate mare, clar și schematic, trebuie să scoată în evidență, prin semne convenționale, esențialul din figură. Liniile neesențiale să fie trasate foarte ușor. Punctele esențiale să fie trasate cu cerculețe, iar liniile principale să fie trasate cu linii groase, pentru ca la prima vedere a figurii să se poată vedea și scopul ei.

Cu privire la graficele funcțiilor, considerăm ca tangentele să se traseze în punctele de extrem și în punctele de inplexiune.

De asemenea, socotim că figurile în spațiu trebuie construite după regulile de desen care se cunosc și nu după ochi, cum sînt construite unele figuri din geometria de clasa a X-a reală. Să se construiască planele cu care se secționează un corp și nu numai poligonul de secțiune, precum și planele care conțin dreptele concurente sau paralele, pentru a putea deosebi dreptele situate în plane diferite.

La clasele VIII—XI, elevii fiind destul de mari, considerăm că nu este nevoie să se folosească desene care la vîrsta lor nu mai prezintă interes (faruri, turnuri, vînători, copci, păsările, vapoare, corăbii etc.).

Pe baza celor arătate mai sus, avem toată încrederea că viitoarele ediții ale manualelor vor rezolva și această problemă de mare importanță în însușirea temeinică a cunoștințelor de matematică.

AURORA DANIELACHE
Profesoară, Școala medie nr. 18
București

„SISTEMUL EDUCAȚIEI ESTETICE IN GRĂDINIȚA DE COPII" [1]

Cartea „Sistemul educației estetice în grădinița de copii", apărută sub redacția lui N. A. Vetlughina, își propune ca scop fundamentarea și caracterizarea educației estetice în grădinița de copii.

Teoria educației estetice, subliniază N. A. Vetlughina, are la bază principiile esteticii marxist-leniniste.

Estetica marxist-leninistă definește specificul percepției estetice a realității și dezvăluie rolul social al artei; de aceea, indică autoarea, „una din probleme este aceea de a stabili care anume din fenomenele frumosului, existente în viața reală și în artă, pot fi percepute de copil și cum se realizează această percepție" (p. 18).

După cum se știe, psihologia ne ajută la caracterizarea naturii emoțiilor estetice ale copiilor, a specificului percepțiilor estetice ale copiilor, precum și la caracterizarea particularităților aptitudinilor speciale: muzicale, literare, plastice etc.

Pornind de la tezele fundamentale ale esteticii marxist-leniniste, pe baza teoriei reflectării, autorii cărții desprind următoarea concluzie pedagogică: „Dacă frumosul există în mod obiectiv în realitate, iar arta reflectă această realitate, atunci atît realitatea cît și arta pot și trebuie să devină mijlocul educației estetice" (p. 18). Copilul, ca și adultul, se găsește în diferite relații cu lumea înconjurătoare. Pe măsura dezvoltării copilului, în fața lui se dezvăluie lumea frumosului. Copilul, venind în contact cu lucruri concrete, strălucitoare,

[1] *N. A. Vetlughina*: „Sistemul educației estetice în grădinița de copii", Editura A.S.P. a R.S.F.S.R., Moscova, 1962.

atrăgătoare, le percepe ca frumoase, se bucură, încearcă o anumită plăcere, manifestă interes și astfel se pun premisele formării sentimentului estetic, fără de care atitudinea estetică față de realitate este imposibilă. Treptat, copilul începe să perceapă în realitate și în artă: culoarea, liniile, sunetele, ritmul, mișcarea, simetria etc.

Din punct de vedere pedagogic, relevă N. A. Vetlughina, este important *„cum anume* și în ce fel adulții dezvăluie frumosul în fața copilului... de asemenea este important să se stabilească prin ce mijloace și în ce condiții frumosul devine un bun al copilului" (p. 19).

Autorii cărții arată că educația estetică este o parte a educației multilaterale. Ea trebuie realizată sub două aspecte, și anume: al dezvoltării percepției estetice, pe de o parte, și al obișnuirii copiilor cu activitatea estetică, pe de altă parte. În capitolul *„Percepția estetică"* autorii fundamentează necesitatea dezvoltării senzațiilor auditive și vizuale, ca și a sensibilității diferiților analizatori pentru îmbogățirea percepției estetice.

Frumosul este înțeles de copil în unitatea conținutului cu forma. Forma însă se caracterizează prin totalitatea de culori, sunete, linii etc., iar percepția ei se bazează pe senzații. Printre acestea, un rol important îl joacă senzațiile auditive și cele vizuale.

Cercetările efectuate de Liublinskaia — la copiii de 3—6 ani — și experiența arată că pînă și cei mai mici copii discern foarte fin și exact culorile și nuanțele. Astfel, copiii găseau ușor cartonașe de aceeași nuanță (cîte 6 pentru fiecare culoare). Cînd însă aceiași copii trebuiau să discearnă culorile într-un tablou, s-au dovedit a fi mult mai nesiguri. De pildă pe lîngă răspunsurile corecte: gîscă albă, pui galbeni, găină cafenie, dădeau și răspunsuri complet eronate: despre o găină galben-roșcată spuneau că e neagră, rața ziceau că este albastră-verzuie, verzuie-gri ș.a.m.d. Explicația acestui lucru — arată Liublinskaia — constă în faptul că deși diferențiază culorile, în exercițiu ei nu disting just culorile, ca însușiri ale lucrurilor, deoarece exercițiile făcute au fost rupte de activitatea practică a copiilor.

Un fenomen analog cu cel indicat de Liublinskaia pentru culori îl constituie „neauzirea sunetelor", relevat de cercetătoarea T. Endovițnaia. Deci — conchid autorii — pentru a considera dezvoltarea senzațiilor auditive și vizuale, ca premise ale dezvoltării artistice a copiilor, aceasta trebuie să se înfăptuiască în activitatea practică (jocuri, plimbări, exerciții).

Senzațiile sînt extrem de importante și pentru dezvoltarea intelectuală. Copilul compară diverse culori și sunete, denumește formele, le raportează la obiectele cunoscute, apreciază calitățile lor. Astfel se dezvoltă spiritul de observație, priceperea de a compara, se formează deprinderea de generalizare.

Problema formării „gustului estetic" la copii se tratează în special în acea parte a cărții în care se vorbește despre mijloacele prin care se realizează educarea gustului estetic. Faptul că arta — expresia cea mai concentrată a frumosului — a luat naștere în procesul muncii subliniază natura socială a sentimentului estetic, indică autorii.

Sentimentul estetic se caracterizează întotdeauna prin năzuințe creatoare. De aceea, munca la vîrsta preșcolară are o însemnătate foarte mare, nu atît prin rezultatele ei, cît prin contribuția la formarea unei atitudini juste față de aceasta. În procesul activității se dezvoltă treptat atenția auditivă și spiritul de observație vizuală. Copiii încep să observe o anumită legătură între realitatea înconjurătoare și arta care reflectă această realitate.

Într-un paragraf special, intitulat „Obișnuirea copiilor cu activitatea estetică", se arată că mijlocul cel mai eficient pentru stimularea activității artistice-practice este învățarea. Și aceasta credem că este esen-

țial, căci senzațiile, percepțiile, reprezentările și priceperea de a aprecia se pot înfăptui în mod temeinic numai în procesul activității practice.

N. A. Vetlughina, pe baza cercetărilor efectuate, face o clasificare a celor mai generale aptitudini artistico-creatoare, aptitudini ce se dezvoltă atît în procesul activității artistice, cît și în decursul întregii vieți:

1. Capacitatea de a percepe — adică de a simți frumosul în natură, în viață, în muncă, în relațiile sociale, în operele de artă.

2. Capacitatea de a introduce în viață elementele frumosului, în forma lor cea mai accesibilă — adică a cînta expresiv, a declama, a dansa, a desena etc.

3. Capacitatea de a aprecia frumosul din jur.

Capacitatea de a percepe, de a simți frumosul în muncă și în viață se exprimă printr-un interes deosebit pentru tot ce este frumos. Capacitatea de a aprecia frumosul din jur se manifestă în priceperea copiilor de a aprecia calitatea executării cîntecelor, jocurilor, versurilor, desenelor de către alți copii, în priceperea de a observa obiectele frumoase, ca și frumusețea unor fenomene din natură.

Este evident că activitatea preșcolarului, deși limitată, trebuie să fie organizată în așa fel, încît contribuind la educația multilaterală a copiilor să constituie și un izvor pentru formarea capacităților și aptitudinilor artistice.

Trecînd la organizarea activității copiilor, N. A. Vetlughina descrie manifestările frumosului de care este plină viața și arta, manifestări ce pot fi simțite și înțelese de copii și care ne oferă posibilitatea de a realiza sarcinile educației estetice. Natura înconjurătoare, munca, jocurile, excursiile sînt un izvor nesecat de exemple. Totul depinde de felul în care sînt folosite de educatoare în vederea cultivării „simțului estetic" și în vederea dezvoltării acestuia.

Activitățile și formele de organizare a educației estetice trebuie să țină seama de particularitățile de vîrstă și individuale ale copiilor: „Particularitățile de vîrstă ajută atît la conturarea conținutului, cît și la orientarea muncii educative în fiecare grupă". Educația estetică a copiilor trebuie făcută organizat, sistematic, după o programă.

Prezentînd programa educației estetice, autorii consideră că principalul în conținutul acesteia îl constituie educarea proceselor psihice, ca: percepția, imaginația, *memoria*, precum și a unor însușiri ale personalității, ca: interesele, sentimentele, înclinațiile, aptitudinile, deoarece acestea contribuie la apariția și dezvoltarea „atitudinii estetice" față de realitate.

În programa — foarte riguros întocmită pentru fiecare vîrstă în parte — se arată că educația estetică nu poate fi concepută izolat de celelalte laturi ale educației, că ea trebuie strîns legată de toate laturile educației comuniste.

Capitolul *„Conținutul educației și instrucției prin intermediul artei plastice și prin activitatea plastică"* elucidează problema folosirii artei plastice în cadrul activităților obligatorii din grădiniță, ne familiarizează cu formele de activitate plastică a copiilor.

Pe baza experienței grădinițelor de copii sovietice, autorii demonstrează că atît conținutul operelor, cît și forma lor artistică, imaginile artistice folosite, au o imensă acțiune educativă asupra copiilor.

Se știe că gîndirea copilului mic are un caracter concret; gîndirea abstractă se dezvoltă treptat. Această particularitate a gîndirii copiilor trebuie avută în vedere cînd definim care anume cunoștințe, priceperi, deprinderi și reguli se pot da copiilor spre a fi însușite.

Pornind de la caracterul concret al artelor plastice în redarea realității, autorii demonstrează eficiența mare a *artelor plastice* în educația estetică a copiilor.

De pildă, în exercițiile de limbă maternă, în citirea literaturii beletristice, la lecțiile

de muzică, se poate folosi cu succes ilustrația făcută cu ajutorul artei plastice.

În lucrare se arată că din cea mai fragedă copilărie copiii desfășoară o largă activitate legată de formarea reprezentărilor; acestea pot fi îmbogățite și precizate și cu ajutorul artei plastice.

În corectarea reprezentărilor imaginației trebuie procedat cu mult tact, în așa fel ca copiii să nu-și piardă curajul și inițiativa manifestării creatoare. „Sarcina pedagogului constă în aceea de a determina corect care din procedeele naive folosite de copii la desen se pot admite și care trebuie socotite ca frîne în dezvoltare și cînd anume trebuie înlocuite acestea cu procedee mai realiste și mai perfecte" (p. 115).

Muzica este, de asemenea, unul din cele mai vii și mai puternice mijloace în educația copilului — dar pentru aceasta trebuie create condiții — spune N. A. Vetlughina.

Conținutul educației muzicale este definit în lucrare pornind atît de la cunoașterea operelor muzicale care pot fi folosite ca mijloc de educație, cît și de la particularitățile de vîrstă în domeniul auzului muzical, al vocii copiilor.

Dezvoltarea sensibilității, educarea dragostei pentru muzică și năzuința de a se manifesta în acest domeniu, dezvoltarea aptitudinilor muzicale, formarea gustului muzical — constituie sarcinile și conținutul educației muzicale — după N. A. Vetlughina. O importanță deosebită o are și selectarea operelor muzicale care pot contribui la educarea sentimentelor și aprofundarea reprezentărilor despre diverse obiecte și fenomene.

Forța impresionabilă și vigoarea artei muzicale ajută la aprofundarea și întărirea conținutului concret, redat în textul literar al cîntecului. Tocmai prin aceasta — indică autorii — se explică influența puternică a muzicii asupra educării dragostei față de patrie, partid, natură etc. Mijloacele muzicale dezvăluie în chip nou lumea în fața copilului, îi îmbogățesc orizontul intelectual, în unitate cu educația sentimentelor estetice și morale. Activitățile muzicale, ritmice, influențează și dezvoltarea mișcării. Ceea ce este deosebit de important, arată Vetlughina, este faptul că muzica nu însoțește pur și simplu mișcările, ci determină dezvoltarea simțului ritmului la copii, care — după cum se știe — constituie o premisă a dezvoltării unor aptitudini artistico-creatoare, exprimate la copiii mai mari prin inițiativa în dans, schimbarea anumitor mișcări ș. a.

Trecînd la expunerea metodelor de educație și de instruire în cadrul activităților muzicale, autorii consacră un întreg capitol modului de învățare a cîntecului, a exercițiului de mișcare însoțit de muzică și modului de ascultare a muzicii.

Autorii arată că toate metodele trebuie să ducă spre același țel: dezvoltarea inițiativei creatoare, a independenței și a spiritului activ la copii. La primul contact cu opera muzicală, ca obiect al percepției pentru copil, apar sunetul vocii, mișcările sub ritmul muzicii în joc sau în exercițiu.

În această primă etapă — după cum arată autorii — copiii trebuie obișnuiți să asculte cu atenție, să fie receptivi la sentimentele exprimate în muzică, să perceapă caracterul general al muzicii, precum și să sesizeze caracteristicile acesteia. De aceea, subliniază N. A. Vetlughina, este foarte important de a stabili *ce anume* trebuie să audă copiii din muzică. Educatorul trebuie să-i „introducă" în sfera noilor impresii muzicale, să-i pregătească pentru înțelegerea acestora. De exemplu, înainte de a executa „Cîntecul ciocîrliei" de P. Ceaikovski, educatorul le spune: „Ați auzit cum cîntă păsărelele vara? Ele cîntă frumos, melodios. Există o păsărică cîntăreață — ciocîrlia. Ea cîntă frumos și zboară ușor, repede". Bucata executată în urma acestei introduceri se percepe mai ușor, copiii o pot urmări mult mai bine. Bineînțeles perceperea muzicii nu trebuie înlocuită cu prea multe explicații.

După prima etapă, urmează învățarea și însușirea deprinderii de a executa cîntecul. În practică, o mare atenție se acordă caracterului emoțional al perceperii la primul contact al copiilor cu cîntecul. Cînd se trece însă la învățarea lui, survine o perioadă „de muncă", „de practică" și adesea se pierde acea atmosferă poetică care a fost la început. Autorii subliniază că și în etapa învățării este foarte important ca să se păstreze caracterul emoțional al perceperii, să se păstreze atmosfera poetică, care ajută extrem de mult la învățarea muzicii.

Ultima etapă o constituie recapitularea celor învățate, întărirea și însușirea temeinică a deprinderilor. În această etapă este recomandabil să se ia în considerare toate particularitățile individuale ale copiilor, modul în care și-a însușit fiecare copil cîntecul. Se recomandă cîntatul pe rînduri, pe mici grupe, executarea unor părți de joc (bineînțeles, a acelora care s-au dovedit a fi mai grele pentru copii, la început).

Toate metodele și procedeele de dezvoltare a inițiativei activității creatoare sînt tratate în strînsă corelație cu etapele de însușire a materialului artistic.

În carte, sînt ilustrate o serie de lecții, cu bucăți muzicale pe note și cu cuvinte.

Literatura beletristică oferă posibilități mari privind educația intelectuală, morală și estetică a copiilor. Ea constituie un izvor care trebuie folosit la maximum, cu rezultate educative cît mai bune.

Bineînțeles că la vîrsta preșcolară, cînd copiii nu știu să citească, sarcinile educative ale literaturii beletristice se înfăptuiesc prin ascultarea povestirilor operelor literare, în ore special consacrate acestui scop și prin învățarea versurilor.

Ocupîndu-se de metodele educării și instruirii copiilor în cadrul activităților cu caracter literar din grădinița de copii, N. S. Karpinskaia tratează problemele perceperii de către copii a operelor literare și ale învățării declamației expresive. La baza diferitelor procedee metodice folosite pentru înțelegerea literaturii beletristice de către copii stă principiul interacțiunii cuvîntului cu intuiția.

Activizarea analizatorilor auditivi, vizuali și chiar a celui motor contribuie la o mai bună percepere a operei literare de către copiii mici. Iată de ce, la vîrsta preșcolară mică, este indicat ca citirea expresivă să fie însoțită de impresii vizuale și auditive (prezentarea jucăriilor, imitarea strigătelor diferitelor animale) etc.

Deoarece mai tîrziu copiii vor fi nevoiți să perceapă numai cititul — neînsoțit de impresii vizuale — chiar și în grupa mică este indicat să se citească cîteodată și fără ca lectura să fie însoțită de elemente de joc.

O sarcină permanentă a educatoarei este aceea de a activiza și de a dezvolta prin toate mijloacele gîndirea copiilor, căci o operă literară poate fi percepută emoțional numai în cazul în care conținutul său este înțeles de copil. În acest scop, educatoarea îi ajută pe copii să pătrundă mai bine sensul celor citite, pentru ca ei să-și dea seama ce anume i-a emoționat, iar elementele pozitive să se reflecte în comportarea, în faptele copiilor.

La grupa mijlocie, educatoarea dezvoltă la copii capacitatea de a asculta rațional cele citite.

În acest sens, arată autorii, se recurge la întrebări cu ajutorul cărora copiii vor stabili tot ceea ce este mai important în acțiunea respectivă. Atitudinea diferențiată față de fapte este bine să pornească de la copii.

Întrebările educatoarei și conversația trebuie să se desfășoare în ritm vioi, atractiv.

La grupa mare, educatoarea va trebui să pună întrebări mai complicate, la care copiii vor răspunde recurgînd la raționamente elementare. În felul acesta se vor dezvolta și mai mult spiritul activ și independența de gîndire a copiilor.

Conținutul celor citite se fixează mai temeinic — spun autorii — dacă ilustrațiile din cărți se prezintă în ordinea fap-

telor relatate în text. Uneori se recomandă să se arate portretul eroului povestirii înainte de a citi textul. Condiția de bază pentru a înfăptui legătura reciprocă dintre perceperea textului și ilustrație constă în faptul că atît textul, cît și ilustrațiile să fie percepute de copii în mod activ și egal și să acționeze puternic asupra activității lor emoționale și de gîndire.

Ultima parte a cărții tratează despre educația estetică realizată *în afara orelor de program* în cadrul grădiniței. Ideea de bază de la care pornesc autorii constă în faptul că activitatea artistică a copilului se poate perfecționa, dezvolta mai deplin, dacă ea este legată strîns de întreaga perioadă petrecută de copil în grădiniță și nu se reduce doar la unele „ore speciale" din timpul zilei.

Copilul transferă cîntecele, versurile învățate în cadrul orelor pentru „activități speciale" și jocurile în viața de toate zilele, care devine astfel mai frumoasă și mai plină de bucurie.

Activitatea artistică a copiilor în afara orelor speciale, condusă de pedagog, ca și cea desfășurată de copii din propria lor inițiativă, în conformitate cu înclinațiile și aptitudinile personale, contribuie la dezvoltarea lor multilaterală.

Ultimul capitol al cărții se ocupă de decorarea grădinițelor de copii. Autorii subliniază faptul că întreaga viață înconjurătoare a copilului deschide largi posibilități pentru educația estetică.

Simțul armoniei, de exemplu, se poate educa nu numai pe baza perceperii operelor de artă, ci și pe baza unei corelații armonioase între diferitele elemente decorative și ale mobilierului din încăpere. Dar, indică autorii, obiectele din încăperile grădinițelor de copii, pe lîngă o dispunere armonioasă și aspectul lor frumos, trebuie să corespundă și scopurilor pedagogice, educative și igienice. Astfel, măsuțele la care stau copiii trebuie să fie așezate într-un loc bine luminat. De asemenea, coloritul mobilierului trebuie să corespundă regulilor igienice, cît și celor estetice.

Operele de artă care decorează grădinițele de copii trebuie să nu fie simple podoabe, ci să contribuie la rezolvarea problemelor educative (de exemplu, tablourile să activeze gîndirea copiilor, să le lărgească orizontul, să fie accesibile vîrstei lor).

Întreaga carte, care cuprinde 370 de pagini, analizează în mod multilateral problemele educației estetice a copiilor de vîrstă preșcolară cu ajutorul artei, precum și prin acțiunea realității înconjurătoare. Lucrarea conține și o serie de desene ale copiilor, de schițe și fotografii care înfățișează cele mai variate forme de activitate folosite în vederea educației estetice. La sfîrșitul cărții este anexată o bibliografie bogată.

În încheiere, se poate spune că în această carte educatorii, metodiștii, instructorii muzicali, cercetătorii științifici, profesorii și studenții institutelor pedagogice vor găsi un material interesant și bine documentat.

Lector univ. LIDIA STROGANOV

BIBLIOTECA CENTRALĂ
S.S.I.U.

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Întreprinderea Poligrafică nr. 6, str. Alex. Odobescu nr. 12, București — c. 1655

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Lei 5

Întreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 1655

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3939

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

str.Baritiu-Sibiu
Biblioteca oraș

8

ANUL XII 1963

1590

(97)

- IUL. 2005

17 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3939.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 8 *august 1963*

MAI 2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

* * *: Măreaţa sărbătoare a poporului nostru 5

Nicolae Apostolescu: Despre munca dirigintelui la clasele I—IV . . . 11

Ana Tucicov-Bogdan: Particularităţile învăţării zoologiei de către şcolari . 27

Petre Pufan, Margareta Bontaş şi *Dimitrie Roman:* Cu privire la pedagogia profesională 45

Ştefan Bîrsănescu şi *N. C. Enescu:* G. Th. Oxenstiern şi începuturile dezvoltării gîndirii pedagogice din Moldova 54

Constantin Dinu: Activitatea pedagogică a lui G. Costa-Foru 63

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Elena Opreanu: In legătură cu predarea unor noţiuni de matematică . . 74

Liubomir Rotaru: Organizarea şi desfăşurarea activităţii cercurilor pedagogice de agricultură din regiunea Bucureşti 80

Constantin Prisecaru: Unele probleme ale organizării şi desfăşurării lecţiei în învăţămîntul seral 86

Vasile Baloescu şi *Gheorghe Fleancu:* Activitatea educativă în timpul vacanţei de vară a elevilor 93

DE PESTE HOTARE

Eugen Novicicov şi *Victoria Negoescu-Bodor:* Instruirea programată şi maşinile de instruire 100

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Rea-Silvia Constantinescu: „Educarea elevilor prin munca în producţie" . . 108

Ştefan Pop: „Probleme fundamentale ale demutizării şi dezvoltării vorbirii surdo-muţilor" 111

S. Csehi şi *R. Mihalevici:* „Mic dicţionar portativ de pedagogie practică" . 116

5003

1963

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 8 XII-ый год *Август, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

* * * Великий праздник нашего народа 5

Н. Апостолеску: О работе классного руководителя в I—IV классах . 11

А. Тучков-Богдан: Особенности усвоения зоологии учащимися . . 27

П. Пуфан, М. Бонташ, Д. Роман: О профессиональной педагогике . 45

Ш. Бырсэнеску, Н. К. Енеску: Оксенштирн и начало развития педагогической мысли в Молдавии 54

К. Дину: Педагогическая деятельность Г. Коста-Фору 63

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Е. Опряну: О преподовании некоторых математических понятий . . 74

Л. Ротару: Организация и работа педагогических кружков по сельскому хозяйству в Бухарестской области 80

К. Присэкару: Некоторые вопросы организации и проведения урока в вечерней школе 86

В. Балоеску, Г. Флянку: Воспитательная работа в период летних каникул 93

ЗА РУБЕЖОМ

Е. Новичков, В. Негоеску-Бодор: Программированное обучение и обучающие машины 100

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Р. С. Константинеску: „Воспитание учащихся в производственной работе“ 108

Ш. Поп: „Основные вопросы восстановления развития речи глухонемых“ 111

С. Чехи, Р. Михалевич: „Карманный словарь практической педагогики“ 116

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-ème année No. 8 *Août 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

* * *: La magnifique fête de notre peuple 5

Nicolae Apostolescu: Le travail du professeur principal aux classes I—IV . 11

Ana Tucicov-Bogdan: Les particularités de l'étude de la zoologie . . . 27

Petre Pufan, Margareta Bontaş, Dimitrie Roman: Au sujet de la pédagogie professionnelle 45

Ştefan Birsănescu et *N. C. Ionescu:* Oxenstiern et les débuts du développement de la pensée pédagogique en Moldavie 54

Constantin Dinu: L'activité pédagogique de G. Costa-Foru 63

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Elena Opreanu: Quelques observations concernant la formation des notions mathématiques 74

Liubomir Rotaru: L'organisation et le déroulement de l'activité des cercles pédagogiques d'agriculture dans la région de Bucarest 80

Constantin Prisecaru: Problèmes de l'organisation et du déroulement des leçons dans l'enseignement du soir 86

Vasile Baloescu et *Gheorghe Fleancu:* Le travail éducatif pendant les vacances d'été des élèves 93

DE L'ÉTRANGER

Eugen Novicicov et *Victoria Negoescu-Bodor:* L'apprentissage programmé et les machines à enseigner 100

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Rea-Silvia Constantinescu: „L'éducation des élèves par l'activité dans la production" 108

Ştefan Pop: „Problèmes fondamentaux de la démutisation et du développement du parler chez les sourds-muets" 111

S. Csehi et *R. Mihalevici:* „Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique" 116

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12-th Year, No. 8 *August, 1963*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

* * *: The great national commemoration day of our people . . . 5

Nicolae Apostolescu: On a Class-master's Work in 1st—4th Forms . . 11

Ana Tucicov-Bogdan: Certain Peculiarities of Learning Zoology . . . 27

Petre Pufan, Margareta Bontaș and *Dimitrie Roman:* Concerning Vocational Pedagogy 45

Ștefan Birsănescu and *N. C. Enescu:* G. Th. Oxenstiern and the Development of Pedagogical Thinking in Moldavia 54

Constantin Dinu: The Pedagogical Activity of G. Costa-Foru . . . 63

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Elena Opreanu: In connection with the teaching of some mathématics notions 74

Liubomir Rotaru: The organization and developement activity of the Pedagogical Agriculture circles in the region of Bucharest . . . 80

Constantin Prisecaru: Some Questions Concerning the Organization and Teaching of Lessons in the Evening School 86

Vasile Baloescu and *Gheorghe Fleancu:* On Educational Work During the Pupils' Summer Holidays 93

NEWS FROM ABROAD

Eugen Novicicov and *V. Negoescu-Bodor:* On Programmed Learing and Teaching Machines 100

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Rea-Sylvia Constantinescu: „On Educating Pupils Through Production Work" 108

Ștefan Pop: „Fundamentals of Demutisation and the Development of the Deaf-mutes Speech" 111

S. Csehi and *R. Mihalevici:* „The Small Pocket Dictionary of Practical Pedagogy" 116

E D I T O R I A L

MĂREAȚA SĂRBĂTOARE A POPORULUI NOSTRU

Întregul nostru popor sărbătorește ziua de 23 August, cea mai mare sărbătoare a sa, în condițiile unui nestăvilit elan creator. Victoria deplină și definitivă a socialismului la orașe și sate, această istorică cucerire a oamenilor muncii din patria noastră, a creat un avînt și mai mare în dezvoltarea bazei tehnico-materiale, prin continuarea în ritm susținut a industrializării.

Cea de-a 19-a aniversare a eliberării găsește patria noastră schimbată din temelii, cu o nouă înfățișare. Muncind cu abnegație, oamenii muncii de la orașe și sate au transpus în viață politica științifică a partidului, politică izvorîtă din învățătura marxist-leninistă și urmată cu consecvență.

Țara noastră străbate acum o nouă etapă : perioada desăvîrșirii construcției socialiste. Pe baza mărețului program de dezvoltare economică și de ridicare continuă a nivelului de trai al poporului, Congresul al III-lea al partidului a dat un nou avînt energiilor creatoare ale maselor populare, care realizează cu însuflețire și înalt simț de datorie sarcinile planului de șase ani. Întreaga economie a țării cunoaște o linie ascendentă de dezvoltare, crește în ritm rapid, continuu.

Prevederile celui de-al patrulea an al șesenalului sînt înfăptuite cu succes în toate domeniile. Printr-o muncă rodnică și creatoare planul producției globale industriale pe prima jumătate a acestui an a fost îndeplinit în proporție de 102,2%, realizîndu-se cu 11,5 la sută mai mult decît în perioada corespunzătoare a anului trecut.

Încheierea procesului de colectivizare a agriculturii a creat noi și mari posibilități pentru creșterea producției și productivității muncii în toate sectoarele agricole. Ansamblul măsurilor luate de partid pentru dezvoltarea tuturor ramurilor agriculturii face ca agricultura să devină tot mai înfloritoare, să se ridice necontenit nivelul de trai al țărănimii colectiviste. Recent, prin măsurile luate de partid și guvern, s-au creat premisele unei dezvoltări și mai însemnate a șeptelului.

Înflorirea întregii economii naționale, sporirea venitului național au făcut să crească necontenit nivelul de trai material și cultural al maselor. Printr-un șir de măsuri luate de partid și guvern au fost majorate sala-

riile tuturor categoriilor de salariați. Numai în ultimii trei ani, salariul mediu a sporit cu 21%. În anul 1962 cheltuielile statului pentru nevoi social-culturale au depășit de peste cinci ori nivelul anului 1950, iar ponderea lor în bugetul statului s-a ridicat, în același interval, de la 18,1% la 24%.

Una din realizările de seamă obținute de poporul nostru, sub conducerea partidului, în anii construirii socialismului, o constituie și dezvoltarea învățămîntului de toate gradele. Uriaș este saltul pe care l-a făcut țara noastră în direcția luminării maselor populare și a formării de cadre medii și superioare pentru toate domeniile de activitate. Înainte de eliberarea Romîniei aveam trista faimă a unei țări în care plaga analfabetismului pusese stăpînire pe aproape 40% din populație. Astăzi, Republica Populară Romînă se înscrie în rîndul celor mai înaintate țări ale lumii pe linia dezvoltării învățămîntului și culturii. Încă în 1954, într-o statistică a Biroului internațional de educație de la Geneva, Republica Populară Romînă se situa printre cele 11 țări care aveau durata învățămîntului obligatoriu de șapte ani, în timp ce în 70 de țări învățămîntul obligatoriu durează 4—5, cel mult 6 ani.

Dar din 1954 pînă acum învățămîntul din țara noastră a devenit și mai înfloritor. Ca urmare a sarcinii trasate de Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn s-a încheiat generalizarea învățămîntului de 7 ani și s-a trecut la școala generală de 8 ani, astfel că durata școlii medii de cultură generală va ajunge la 12 ani. Numărul elevilor din școala de 8 ani a ajuns în anul școlar trecut la cifra de 3.041.802.

S-a lărgit rețeaua școlară și s-a structurat profilul școlilor profesionale, tehnice și tehnice de maiștri. Partidul și guvernul au luat măsuri pentru dezvoltarea învățămîntului agricol de toate gradele, prin legarea lui mai strînsă cu practica agriculturii socialiste, prin pregătirea cadrelor de mecanizatori, tehnicieni și ingineri agronomi la nivelul cerințelor pe care le ridică agricultura noastră socialistă în plin avînt. Potrivit noilor condiții create, au fost înființate școli profesionale pentru pregătirea mecanicilor agricoli și școlile tehnice de 4 ani în care se pregătesc cadrele tehnice medii, ajutoare directe ale inginerilor și medicilor veterinari.

Comparativ cu anul 1938, învățămîntul de cultură generală și învățămîntul profesional și tehnic au cunoscut în anii regimului nostru democrat popular o mare dezvoltare. În 1938 existau în Romînia numai 211 licee frecventate de 29.000 elevi. În anul școlar 1962—1963, numărul elevilor din calsele VIII—XI ale învățămîntului de cultură generală a ajuns la 201.108.

A crescut considerabil baza materială a învățămîntului. An de an statul cheltuiește sume uriașe de bani pentru construcția de clădiri pentru învățămînt, pentru înzestrarea școlii cu mobilier școlar, cu material didactic și cu material modern pentru predare. Totalul fondurilor planificate și alocate de sfaturile populare în anul 1962 pentru învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic reprezintă cheltuieli școlare în valoare de 140 milioane și 39 milioane lei pentru utilaj didactic.

Statistica anului 1938 nu însera în acel an înființarea niciunei școli noi. În prezent, s-a ajuns ca în anul școlar 1961—1962 să existe numai în

regiunea Dobrogea 254 școli de 8 ani și 21 școli de 11 ani. Numai între anii 1956—1962 s-au construit în țara noastră mii de școli noi, care însumează un număr de 17.372 săli de clasă.

Manualele școlare, unul din principalele mijloace pentru însușirea sistematică și temeinică de către elevi a materiei de învățămînt, constituiau o povoară grea de suportat pentru părinți, care, în majoritatea lor, nu aveau posibilități să procure copiilor cărțile necesare pentru școală. Statul nostru asigură învățămîntului manuale tot mai bune, în număr corespunzător cerințelor și în condiții avantajoase de procurat. De exemplu, pentru anul școlar 1962—1963 au apărut 445 de titluri noi de manuale pentru învățămîntul de cultură generală și 177 titluri de manuale pentru învățămîntul profesional și tehnic. Pentru anul școlar 1963—1964, au fost editate un număr de 377 tiluri de manuale, într-un tiraj de aproape 22 milioane de exemplare. Peste 17 600 000 manuale vor fi distribuite gratuit în anul școlar 1963—1964 elevilor din clasele I—VII.

Conținutul învățămîntului a dobîndit o orientare științifică, potrivit cerințelor și intereselor maselor populare. Școala ajută tineretul școlar să-și formeze o concepție științifică, concepția marxist-leninistă, despre natură și societate, îl pregătește în vederea participării sale active la opera de construire a socialismului și comunismului.

Orientarea materialist-dialectică a tuturor disciplinelor școlare a dus la elaborarea și la îmbunătățirea continuă a planurilor de învățămînt, a programelor și a manualelor școlare. Cu prilejul diverselor întîlniri internaționale, delegațiile țării noastre împărtășesc din experiența înaintată a organizării și desfășurării procesului de învățămînt.

Pentru a veni în ajutorul școlii și al rezolvării științifice a diverselor probleme care se ridică în vederea perfecționării neîncetate a procesului de învățămînt, în țara noastră au fost înființate institute specializate, cum sînt: Institutul de științe pedagogice, Editura didactică și pedagogică, institutele de perfecționare a cadrelor didactice, întreprinderile de material didactic. În vederea rezolvării științifice a celor mai variate probleme privind organizarea școlii noastre, instruirea și educarea comunistă a copiilor și tinerilor, pedagogia științifică studiază experiența înaintată a școlii, a învățătorilor și profesorilor, întreprinde noi experimente pentru promovarea noului, care ne ajută la îmbunătățirea continuă a conținutului învățămîntului, a metodelor de predare, cu scopul de a ridica pe trepte superioare pregătirea elevilor.

Progresul impetuos al științelor în zilele noastre, dezvoltarea vertiginoasă a economiei noastre socialiste, cîmpul larg de folosire pe care îl au mijloacele moderne de lucru în industrie și agricultură necesită o preocupare și mai susținută în vederea pregătirii tinerei generații. Elevii de astăzi sînt constructorii de mîine din uzine, șantiere, lucrătorii de pe ogoare, din laboratoare și instituții cultural-științifice. Lor trebuie să le asigurăm o pregătire temeinică, care să le dea posibilitatea să se formeze multilateral.

Școala este chemată să dea elevilor un volum de cunoștințe corespunzătoare cerințelor spirituale mereu sporite. De aceea, ea are misiunea nobilă să asigure elevilor un larg orizont de cultură generală, o temeinică

pregătire științifică și deprinderi de muncă intelectuală și fizică, să creeze premise trainice pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a personalității omului noii societăți, în care se îmbină bogăția de cunoștințe cu înalte convingeri și deprinderi morale, interesul susținut pentru știință, artă și sport cu dragostea de viață și de munca creatoare.

În vederea înfăptuirii acestei sarcini complexe, școala are nevoie de un sprijin tot mai competent din partea științei pedagogice, care, prin studii și cercetări temeinice, să fundamenteze în mod cît mai judicios elaborarea planului, a programelor și a manualelor școlare, pentru a determina volumul de cunoștințe pe care trebuie să și-l însușească elevii în fiecare clasă și la fiecare obiect de învățămînt, sistemul în care să fie însușite cunoștințele de elevi, contribuția pe care fiecare dintre obiectele de învățămînt o are în realizarea sarcinilor și scopurilor școlii.

Tot mai insistent se pune problema moderinzării procesului de învățămînt la unele discipline cum sînt matematica, fizica, chimia, agricultura. Modernizarea se cere atît în ceea ce privește modul de a concepe sistemul de alcătuire a programelor și manualelor școlare, cît și în ce privește metodele folosite în predarea cunoștințelor.

Cuceririle noi realizate în științele respective presupun prezența obligatorie a unora din ele în disciplinele de învățămînt. Dar, volumul de cunoștințe nu poate să crească decît în cadrul limitelor impuse de legile dezvoltării psihice a copilului și tînărului, de posibilitățile lui de înțelegere, de cuprindere și de asimilare a materiei de învățămînt. De acest lucru trebuie să se țină seama în stabilirea conținutului fiecărui obiect de învățămînt și, firește, în ansamblul tuturor obiectelor.

Este cunoscut, apoi, rolul deosebit de important în formarea unui orizont larg de cultură generală la elevi, în educația lor ideologică și politică, morală și estetică, pe care îl au limba și literatura romînă, istoria patriei și istoria universală, educația cetățenească, economia politică, bazele marxism-leninismului, precum și alte obiecte care, prin conținutul lor, au unele trăsături comune ce le încadrează în grupa de discipline numită umanistă. În acest sens, se impune ca la aceste obiecte să se asigure un conținut bogat de idei, iar faptele de viață pe care ele le înfățișează să constituie un puternic mijloc pentru educarea politico-ideologică a elevilor, pentru formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor în spiritul moralei comuniste, să ducă la cultivarea gusturilor și cerințelor estetice.

Școala are un rol deosebit de important în formarea noii generații de cetățeni ai patriei socialiste, în pregătirea ei pentru a participa activ la desăvîrșirea construcției socialiste. Devin tot mai actuale cuvintele lui Lenin, care spunea că „trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii și instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui" [1]).

Munca educativă desfășurată de școală și de organizațiile de U.T.M. și de pionieri trebuie să contribuie la pregătirea elevilor pentru viață și în primul rînd la călirea lor politică și ideologică. În acest sens, este

[1]) V. I. Lenin; *Opere*, vol. 31, E.S.P.L.P., p. 273.

nevoie să se acorde o mai mare atenție însușirii de către elevi a ideologiei marxist-leniniste, cunoașterii politicii partidului, a evenimentelor politice interne și internaționale. Printr-o muncă educativă susținută și concretă să determinăm pe toți elevii să înțeleagă că învățătura constituie principala lor îndatorire, să o privească ca o chestiune care depășește interesul personal.

Elevii nu află decît din cărți, din auzite, stările de lucruri din trecut. Pentru ei înaltele drepturi cetățenești, dreptul la muncă și odihnă, posibilitatea de a învăța, sînt lucruri obișnuite, care li se cuvin și ei nu își pot închipui că nu a fost totdeauna astfel. Școala și organizațiile U.T.M. și de pionieri trebuie să-i ajute pe elevi să înțeleagă, să aprecieze însemnătatea cuceririlor revoluționare obținute de popor, sub conducerea partidului. La lecții, în activitățile în afară de clasă și extrașcolare, la adunări și la celelalte activități, școala și organizațiile U.T.M. și de pionieri să folosească, în mod curent, comparația, să pună față în față prezentul cu trecutul, pentru a dezvălui sub toate aspectele hidoșenia dominației burghezo-moșierești, și să-i învețe să prețuiască și mai mult realizările socialismului, să lupte ei înșiși pentru alte noi realizări.

Congresul al III-lea al partidului a pus în fața școlii noastre sarcina de mare însemnătate de a realiza o cît mai strînsă legătură între școală și viață. Așa cum subliniază tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej, „o preocupare deosebit de importantă în domeniul învățămîntului de cultură generală este dezvoltarea legăturii dintre învățămînt și munca productivă".

Aplicînd în mod creator învățătura clasicilor marxism-leninismului cu privire la rolul muncii în formarea multilaterală a personalității, partidul nostru a indicat școlii calea pe care trebuie s-o urmeze în îmbinarea învățămîntului cu munca productivă. Știința pedagogică va trebui să studieze în continuare experiența înaintată din școli, să întreprindă noi experimente pentru a găsi căile cele mai eficiente de legare a învățămîntului cu munca productivă.

Experiența bogată și valoroasă acumulată de școală în îmbinarea învățămîntului cu munca productivă va trebui generalizată pentru a se ajunge — așa cum arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — „la elaborarea unui program de măsuri pentru ca elevii școlilor noastre, unind învățătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică și să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinațiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului școlar". [2])

Educația comunistă va trebui realizată sub diferite aspecte, pentru a forma — în același timp — atît concepția științifică despre lume a elevilor, cît și pentru a le cultiva asemenea trăsături de caracter cum sînt: cinstea, prietenia, sinceritatea, optimismul, respectul și exigența față de sine și față de cei din jur.

În munca de educare comunistă a elevilor un rol deosebit de însemnat îl au cadrele didactice. Prin munca vie de zi cu zi a învățătorilor și pro-

---

[2]) Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R.*, Ed. Politică, Buc., 1960, p. 110.

fesorilor prind viață sarcinile atît de importante ce revin școlii în pregătirea tinerei generații. Regimul burghezo-moșieresc a hărăzit cadrelor didactice o situație tristă, umilitoare. Cadrele didactice erau nevoite să lucreze în condiții materiale vitrege. Profesia de învățător și profesor era desconsiderată.

Socialismul a dat cadrelor didactice întreaga prețuire. Învățătorul și profesorul sînt înconjurați cu atenție și grijă de partid și de guvern. Călăuzit de învățătura marelui Lenin, partidul nostru a militat consecvent pentru a ridica pe învățător și pe profesor, atît în vederea formării sale multilaterale, cît și în direcția îmbunătățirii situației materiale. Cadrelor didactice le sînt create condiții minunate pentru continua lor pregătire de specialitate și pedagogică.

Învățătorii și profesorii sînt stimați și prețuiți pentru neobosita lor activitate de făurire a oamenilor de mîine ai societății socialiste și comuniste.

Exemplul cadrelor didactice are o puternică înrîurire educativă asupra elevilor. Prin pregătirea sa temeinică — de specialitate și pedagogică — prin înarmarea sa ideologico-politică, marxist-leninistă, învățătorul sau profesorul își va putea exercita și mai puternic rolul de cinste de educator, va reuși ca prin munca sa nobilă să pregătească patriei „elemente valoroase, culte, luminate, de ispravă", așa cum a subliniat tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej, în cuvîntarea rostită la Congresul învățătorilor.

Sub conducerea înțeleaptă a partidului, alături de întregul nostru popor, lucrătorii din învățămînt, toți slujitorii școlii, vor munci cu tot elanul în înfăptuirea mărețului program de desăvîrșire a construirii socialismului.

STUDII ŞI CERCETARI

DESPRE MUNCA DIRIGINTELUI LA CLASELE I—IV

Prof. univ. NICOLAE APOSTOLESCU

În acest articol facem o prezentare de ansamblu a primelor rezultate ale cercetării întreprinse de Catedra de pedagogie a Institutului pedagogic din Timişoara, în acest an şcolar (1962—1963), în problema muncii dirigintelui la clasele I—IV. Această problemă este indisolubil legată de tema experimentului organizat de Ministerul Învăţămîntului privind predarea pe obiecte la clasele I—IV.

Fundamentarea în general a acestui sistem de predare la clasele mici este, de la sine înţeles, riguros condiţionată şi de eficienţa lui din punct de vedere educativ. După cum se ştie, experimentul a evidenţiat superioritatea netă a sistemului, în ceea ce priveşte instrucţia elevilor şi anumite aspecte educative ale procesului de învăţămînt. În ceea ce priveşte însă educaţia în sensul strict al cuvîntului, acela care priveşte comportarea elevilor, disciplina, atitudinile, formarea trăsăturilor de voinţă şi de caracter, orientarea şi manifestarea conduitei curente, se fac, după cum de asemenea se ştie, anumite rezerve, din acest punct de vedere socotindu-se mai avantajos sistemul învăţător-clasă.

Ca prime obiective ale cercetării au fost fixate următoarele două: a) Modul de organizare a muncii dirigintelui în condiţiile specifice claselor I—IV şi b) Cum se situează, din punctul de vedere al eficacităţii, munca educativă dusă prin sistemul de activitate al dirigintelui în condiţiile predării cu mai mulţi profesori la clasele I—IV, în comparaţie cu munca educativă a învăţătorului la o clasă. Este de la sine înţeles că cea de-a doua problemă depinde în mare măsură de modul de rezolvare a celei dintîi.

Cercetarea s-a desfăşurat la Şcoala de 8 ani nr. 3 din Timişoara, această şcoală fiind cuprinsă în experimentul menţionat al Ministerului Învăţămîntului. Conducerea acestei şcoli şi cadrele didactice—atît cele de la clasele experimentale, cît şi de la clasele de control — au primit cu deosebit interes şi au sprijinit îndeaproape desfăşurarea muncii ştiinţifice a catedrei noastre, unele dintre ele participînd activ la cercetare.

La clasele experimentale I—III au funcționat ca diriginte învățătoare, iar la clasa a IV-a o profesoară (de limba romînă). La clasele de control au funcționat numai învățătoare.

Tema cercetării a fost defalcată pe mai multe aspecte, care au fost repartizate pe subcolective ale catedrei, cercetarea alcătuind însă un întreg unitar și desfășurîndu-se sub aceeași conducere științifică.

Au fost stabilite subteme, cu responsabil pentru fiecare *.

Munca dirigintelui a fost urmărită concomitent cu munca educativă a învățătorului la clasele de control, metoda fundamentală de cercetare fiind *experimentul de constatare*.

Ca metode particulare, în raport cu specificul diferitelor aspecte ale temei, menționăm: *studiul documentelor școlare* (planuri calendaristice, planuri de muncă educativă, rapoarte trimestriale ale cadrelor didactice, jurnalul de clasă, rapoartele instructorilor de pionieri, situații statistice privitoare la activitățile extrașcolare, fișele de cititori ținute de biblioteca școlii etc.) ; *convorbiri* cu cadrele didactice, cu elevii și cu părinții elevilor; *observația* făcută de membrii colectivului catedrei de pedagogie asupra diferitelor aspecte ale muncii educative. S-a aplicat și experimentul propriu-zis (pe bază de ipoteză de lucru) cu caracter episodic. Cercetarea se desfășoară în continuare, accentul căzînd în viitor pe aspectul metodic al muncii dirigintelui la clasele mici.

Organizarea muncii dirigintelui la clasele I—IV prezintă, evident, anumite particularități, în raport cu aceeași muncă la celelalte clase. Aceste particularități sînt determinate, pe de o parte, de particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele mici, iar pe de altă parte, de specificul muncii instructiv-educative în ansamblu la aceste clase. De la aceste condiții trebuie deci să se pornească în rezolvarea problemei puse de cercetarea de față.

Cerința fundamentală care se desprinde din condițiile de mai sus este aceea ca, în sistemul instructiv-educativ cu elevii claselor mici, să fie asigurată prezența unui pedagog care să activizeze și să orienteze întregul sistem, să realizeze „unitatea" lui, să polarizeze, pe fondul organizatoric al activității și pe acela al trăsăturilor propriei personalități, atenția și interesele elevilor, să exercite asupra elevilor o acțiune educativă concentrată și continuă, să acționeze în strînsă legătură cu colectivul de profesori care predă în clasa respectivă. Adevărul exprimat atît de sugestiv de Ușinski că „forța educației se revarsă numai dintr-un izvor al personalității omenești" își găsește în condițiile de educație raportate la particularitățile de vîrstă ale elevilor mici o aplicație specifică.

Trăsăturile psihice ale elevilor arată că „întreaga organizare a vieții sociale a copiilor la începutul activității școlare necesită o conducere ne-

* Problemele de bază ale muncii dirigintelui la clasele I—IV, sistemul și metodica cercetării (prof. N. Apostolescu, șeful catedrei, conducător științific al lucrării) ; Munca educativă în cadrul orelor de dirigenție (lector I. Drăgan) ; Coordonarea muncii colectivului didactic al clasei de către diriginte (asistent D. Vintilescu) ; Activități în afară de clasă și extrașcolare (lector V. Tîrcovnicu) ; Colaborarea dirigintelui cu organizația de pionieri și cu familia (lector V. Goian).

mijlocită, directă și orientată din partea învățătorului", că învățătorul stă în „centrul relațiilor dintre copii", că „învățătorul personifică pentru elevii începători opinia socială", că „încurajarea sau lipsa de încurajare din partea lui este baza atitudinii ce se formează la elevi atît față de propriile succese și de propria comportare cît și față de succesele și comportarea altor elevi din clasă..." [1].

Desigur, referirile care se fac aici la învățător au o semnificație mai generală, în sensul cerinței impuse de particularitățile psihice ale elevilor mici, ca o persoană învestită cu atribuții speciale să conducă „nemijlocit" activitatea socială a acestora, să „personifice" pentru ei opinia socială etc., ca o condiție necesară a educării elevilor în acest stadiu al dezvoltării lor. În lumina acestei cerințe, sistemul „învățător-clasă" întrunește într-o mare măsură condițiile pentru îndeplinirea sarcinilor educative respective.

Condițiile muncii învățătorului ca „unică" personalitate, cu acțiune variată și continuă, concordă într-adevăr cu particularitățile psihice ale școlarilor mici.

În sistemul predării pe obiecte se ridică problema asigurării unei unități de acțiune și a prezenței unui pedagog, care să realizeze în cele mai bune condiții această unitate ca principiu organizatoric fundamental al muncii educative la clasele I—IV. Este necesar a se stabili în ce condiții și în ce măsură se poate realiza acest principiu în sistemul predării la aceste clase cu profesori de specialitate.

Activitatea dirigintelui este organic legată de sistemul predării pe obiecte, ca o cerință obiectivă de centrare și unificare a muncii educative în condițiile divizării ei prin prezența mai multor profesori. O dată cu introducerea acestui sistem la clasele I—IV, în mod logic, activitatea dirigintelui se extinde și la aceste clase. Dirigintele este deci cel căruia îi revine rolul de a reprezenta figura centrală în munca instructiv-educativă cu clasele respective, de a realiza în mod cît mai strîns unitatea de acțiune în această muncă. Desigur, un asemenea rol îl are și dirigintele de la clasele mari. La clasele mici acest rol este însă mult mai reliefat, necesită o organizare și metode de lucru proprii, incluzînd anumite trăsături calitative specifice. Faptul că pentru această activitate sînt prevăzute în instrucțiunile Ministerului Învățămîntului cîte două ore săptămînal la clasele I și II subliniază din capul locului importanța deosebită pe care o are, în condițiile particulare ale acestor clase, munca dirigintelui.

Încă din clasa I dirigintele trebuie să-și îndrepte atenția spre toate laturile educației comuniste. *Conținutul* muncii sale este determinat, ca și la clasele mari, de scopul educației comuniste în general și concretizat în aceleași sarcini ale acestei munci: organizarea și educarea colectivului clasei, studierea și cunoașterea multilaterală a elevilor, activitatea în vederea îmbunătățirii rezultatelor la învățătură și întărirea disciplinei elevilor, antrenarea elevilor în diferite forme ale muncii fizice, coordonarea și îndrumarea activității în afară de clasă și extrașcolare, colaborarea cu organizațiile de pionieri, colaborarea cu familia.

[1] A. A. Smirnov (redactor principal): *Psihologia*, E.S.D.P., 1959, pag. 596.

Evident că problemele care se pun la clasele mici în cadrul acestor activități și metodele de rezolvare a lor dobîndesc trăsături specifice, determinate de condițiile obiective și de cele subiective ale procesului educativ la aceste clase.

O importanță deosebită o au *căile* de activitate, de traducere în fapt a acestui conținut de către diriginte. Ele sînt aceleași ca și la clasele mari: a) activitatea directă, nemijlocită cu elevii, în cadrul orelor de dirigenție și în cadrul altor activități în afară de clasă și extrașcolare; b) activitatea indirectă, mijlocită, dusă prin intermediul cadrelor didactice de la clasa respectivă, în condițiile organizării activității și ale unei strînse *coordonări* a muncii acestora de către diriginte.

Aceste căi deosebesc fundamental munca dirigintelui de aceea a învățătorului la o clasă, din sistemul de activitate al acestuia din urmă lipsind atît orele de dirigenție, cît și situația care face necesară coordonarea activității altor cadre. Ele constituie principalul factor determinant al deosebirii, în ceea ce privește eficiența, dintre munca unuia și munca celuilalt. Pe fundalul acestor căi vom axa întreaga expunere a organizării și desfășurării cercetării noastre.

★

Cu privire la *orele de dirigenție*, se pune în primul rînd problema tematicii acestor ore. În cercetarea noastră și pentru necesitățile ei am elaborat, cu sprijinul dirigintelor de la clasele experimentale, o tematică care, după părerea noastră, poate constitui pivotul unei programe a muncii educative, în general, pentru clasele I—IV.

Iată tezele ei de bază:

a) Legarea muncii educative cu viața, cu practica, în lumina sarcinilor care se desprind din documentele Congresului al III-lea al Partidului cu privire la educația tineretului.

b) Îmbinarea în procesul educativ a tuturor laturilor educației comuniste — intelectuală, politehnică, morală, estetică, fizică (sanitară) — ponderea principală revenind temelor de educație morală, necesare „pentru dezvoltarea conștiinței socialiste și a noilor trăsături de comportare a oamenilor, pentru plămădirea omului nou, membru demn al societății socialiste“ [2].

c) Respectarea caracterului dialectic al procesului formării conștiinței și în același timp luarea în considerare a particularităților de vîrstă ale elevilor mici, pornind în mod firesc de la acțiuni practice, de la situații obiective care să le determine o anumită comportare și care, însoțită de indicațiile dirigintelui să ducă, prin interiorizare, la formarea reprezentărilor, a noțiunilor, a judecăților, a sentimentelor și a convingerilor etice.

d) Corelația tematicii muncii educative cu programa celorlalte obiecte de învățămînt și îndeosebi cu programa și manualul de limba romînă, în scopul sprijinirii reciproce a conținutului orelor de dirigenție și al celor-

[2] Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn*, E.P., 1960, pag. 101.

lalte obiecte de studiu, orele de dirigenție urmărind, printre altele, și valorificarea aspectelor educative ale conținutului celorlalte obiecte în procesul de formare a conduitei elevilor.

e) Includerea în tematica orelor de dirigenție a diferitelor aspecte și probleme concrete de ordin educativ din viața și activitatea clasei.

f) Îmbinarea sistemului concentric cu cel liniar în stabilirea tematicii orelor de dirigenție, astfel ca, în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale elevilor și cu liniile procesului de dezvoltare a acestora, anumite teme să se repete pe un plan superior de la o clasă la alta și totodată, în tematica fiecărei clase să apară și teme noi, reclamate de stadiul de dezvoltare a elevilor, de lărgirea relațiilor lor sociale etc.

În lumina acestor premise au fost stabilite tipurile de ore de dirigenție (în cadrul celor două ore săptămînale de dirigenție pentru clasele I—II și al unei ore pentru clasele III—IV, prevăzute de instrucțiunile Ministerului Învățămîntului).

În stabilirea tematicii, ca și a raportului numeric între orele de dirigenție de diferite tipuri, un rol important l-au avut sugestiile date de diriginții claselor respective, pe baza sarcinilor educative generale la aceste clase și pe baza situației concrete din fiecare clasă.

Menționăm că nu ne-am ocupat în mod special de problema stabilirii tipurilor orelor de dirigenție la clasele I—IV. Cele patru tipuri folosite ar putea fi reduse eventual la două: ore cu conținut *igienic-sanitar* și ore cu caracter *etic-estetic* — orele cu caracter organizatoric și cele cu caracter festiv fiind înglobate în tipul orelor cu conținut etic-estetic. Subliniem ponderea specifică deosebită acordată orelor de dirigenție destinate formării de deprinderi și de obișnuințe în domeniul etic și în cel igienic-sanitar.

Programa a fost aplicată în acest an școlar sub îndrumarea noastră de către diriginții claselor experimentale și pe această bază ne-am putut face observațiile noastre cu privire la organizarea și la desfășurarea orelor de dirigenție și la metodele folosite la clasele mici.

Măsuri speciale, dictate de condițiile muncii dirigintelui la clasele I—IV, s-au luat și în ceea ce privește cea de-a doua cale de efectuare a acestei munci: *organizarea* și *coordonarea* de către diriginte a muncii educative a celorlalte cadre didactice ale clasei, pe linia unei *strînse unități* de scop și de acțiune în muncă a acestora.

Împreună cu profesorii claselor corespunzătoare, diriginții au precizat sarcinile și sistemul activității educative, precum și metodele de lucru și formele organizatorice ale colaborării în cadrul sistemului, fiecare profesor devenind un factor activ în realizarea acestor sarcini, în strînsă legătură cu dirigintele clasei. A fost stimulat simțul de răspundere și spiritul de inițiativă al cadrelor didactice și au apărut aspecte organizatorice menite să dea sistemului de muncă un conținut viu și activ și să ridice eficiența muncii instructiv-educative.

Menționăm astfel că în ceea ce privește cunoașterea elevilor s-a stabilit ca fiecare cadru didactic să-și facă observațiile sale în cadrul predării obiectului de specialitate, precum și în cadrul altor acțiuni directe

cu elevii, iar aceste observații să fie comunicate dirigintelui, care, completîndu-și cu datele respective propriile sale observații, întocmește pe această bază caracterizarea fiecărui elev din clasa sa.

Pentru educarea elevilor în spirit colectiv s-a dat o mare importanță contribuției pe care o poate aduce în această direcție orientarea predării la fiecare obiect de învățămînt în parte. În lumina teoriilor unor psihologi sovietici ca Galperin, Elkonin, Davîdov etc. cu privire la formarea așa-numitelor „acțiuni intelectuale", s-a dat o atenție deosebită metodelor și procedeelor de formare la elevii claselor I—IV a exprimării corecte și frumoase, oral și în scris, precum și formării deprinderilor de calcul oral, cadrele didactice respective întocmind grafice și efectuînd analize care să stabilească rezultatele obținute pe întreaga clasă, ca expresie a străduinței elevilor de a ridica nivelul clasei în direcțiile arătate.

În ce privește disciplina, s-a întocmit, pe baza „Regulilor de purtare pentru elevi", o serie de „cerințe unice" care, aduse la cunoștința elevilor și a cadrelor didactice, devin un îndreptar analitic concret pentru conduita elevilor în școală și în afară de școală și, totodată, un etalon pentru cadrele didactice în ceea ce privește exigența față de conduita elevilor și aprecierea acestei conduite.

La clasele mici a fost introdus un „caiet de clasă" în care fiecare cadru didactic, la ora sa de curs, pune nota întregii clase pentru curățenie și disciplină, trecînd totodată și eventualele abateri ale elevilor. Aceste abateri sînt trecute și în „carnetul de elev", spre a fi cunoscute de părinți. Caietele de clasă sînt consultate de diriginți, aceștia fiind astfel puși în curent cu tot ce se întîmplă în clasele lor la toți ceilalți profesori și putînd lua măsurile pedagogice care se impun.

La clasa a III-a s-a adoptat ca procedeu de evidență a disciplinei un grafic în care este trecut numele tuturor elevilor, iar în rubrica fiecărui elev se trece zilnic un punct roșu sau un punct albastru, după cum elevul a fost disciplinat sau a comis abateri de la disciplină. Abaterile se trec și în carnetul de elev. La încheierea trimestrului se analizează de către diriginte cu întreaga clasă situația la purtare a fiecărui elev, pe baza graficului și a notărilor făcute și în funcție de rezultatele acestei analize se stabilește nota la purtare pentru fiecare elev.

Este evidentă posibilitatea pe care cele două procedee menționate pentru înregistrarea disciplinei elevilor o oferă dirigintelui de a păstra legătura cu celelalte cadre didactice și de a dispune de un material important în ce privește urmărirea creșterii sau descreșterii nivelului disciplinei la clasa respectivă. Aceste forme de evidență au, în același timp, prin ele însele un rol educativ, ele ținînd permanent sub ochii elevilor situația lor la disciplină și determinîndu-le atitudinea conștientă în munca de îmbunătățire continuă a modului de comportare.

Formele organizatorice ale colaborării dirigintelui cu celelalte cadre didactice ale clasei, în scopul coordonării cît mai strînse a muncii educative a acestora, sînt cele cunoscute: *informări curente, asistențe reciproce* la lecții și la alte activități, *ședințe periodice* (lunare sau trimestriale),

care în condițiile claselor I—IV au dobîndit un caracter sistematic și au fost aplicate cu regularitate.

Organizarea și coordonarea muncii educative de către diriginte s-a extins și asupra activităților în afară de clasă și extrașcolare, precum și în ceea ce privește colaborarea cu organizația de pionieri și cu familia.

S-au avut în vedere, analizîndu-se din punct de vedere calitativ și cantitativ, activități instructiv-educative în afară de clasă, organizate de cadrele didactice în următoarele direcții : lectura în afară de clasă, munca patriotică, participarea la spectacole, excursii și vizite, depuneri la C.E.C.

Colaborarea cu familia a urmărit următoarele probleme : în ce măsură s-a stabilit legătura școlii cu familia la clasele la care se predă pe obiecte ; care a fost conținutul diverselor forme de colaborare (adunări cu părinții, consultații etc.) ; ce forme speciale de colaborare cu părinții s-au elaborat la clasele la care se predă pe obiecte, pentru a se suplini lipsa de contact permanent cu clasa și cu părinții elevilor.

Conform metodicii stabilite, toate aceste obiective au fost urmărite concomitent (cu unele excepții obiectiv obligatorii), la clasele experimentale și la clasele de control, înregistrîndu-se faptele caracteristice. Precizăm că ambele șiruri de clase au avut același număr de elevi (121). mici deosebiri existînd numai între unele clase.

Dăm, în continuare, principalele rezultate apărute din punct de vedere educativ în condițiile specifice ale fiecăreia dintre cele două sisteme de predare, puse în comparație în cadrul cercetării de față.

În cadrul orelor de dirigenție au fost abordate teme ca : „Cum și cînd ne facem lecțiile", „Să ne întrajutorăm" (clasa I), „Ordinea și curățenia în ghiozdan", „Batista curată", „Ținuta curată" (clasa a II-a), „Cum să ne purtăm cu mama", „Cum muncim la școală și cum ne purtăm" (clasa a III-a), „Despre critică și autocritică" (clasa a IV-a). Desfășurarea acestor ore în general — după scopul fiecăreia — a constat în : lămurirea teoretică și practică a temei care constituie obiectul orei de dirigenție, un control practic legat de tema din săptămîna precedentă și o discuție despre tema care va fi tratată în ora următoare, spre a se arăta în modul cel mai sugestiv și mai convingător importanța și necesitatea tratării acestei teme, lectura (sau povestirea) unei bucăți cu caracter beletristic, discuții asupra acestui conținut, scoțîndu-se în evidență esențialul sub formă de concluzii și stabilirea sarcinilor de conduită, însoțită de îndrumări practice privitoare la modul cum trebuie duse la îndeplinire aceste sarcini.

Astfel, o oră de dirigenție în care s-a vorbit despre teme cu caracter igienic-sanitar („Batista curată", la clasa a II-a) a început prin discuții asupra temei „Ordinea și curățenia în ghiozdan", despre care fusese vorba în săptămîna trecută. Sub conducerea dirigintei, elevii și-au verificat reciproc ghiozdanele, arătînd apoi dirigintei cele constatate.

Elevii sînt îndrumați de dirigintă în practica de zi cu zi să-și verifice reciproc batistele, să comunice cele constatate responsabilului pe clasă cu Crucea Roșie, iar acesta, la rîndul său, dirigintei. Prin acest procedeu se urmărește formarea deprinderii și a obișnuinței respective, stimulîndu-se totodată elevii în această activitate.

Unele ore de dirigenție au un pronunțat caracter demonstrativ, cum a fost, de pildă, cea cu tema „Încălțăminte curată", la clasa I. Diriginta a spus din ajun elevilor să-și aducă de acasă cele necesare curățitului pantofilor, iar în cadrul orei de dirigenție li s-a arătat practic cum se procedează pentru aceasta.

La alte ore de dirigenție, cum sînt cele cu conținut *etic*, caracteul educativ se concretizează în aprecierile pe care și le fac reciproc elevii în lumina temei tratate și în transpunerea în practică în mod organizat și sistematic a concluziilor desprinse. De exemplu, la tema „Să ne întrajutorăm", la clasa I, s-au făcut referiri, printre altele, și la bucata pe care elevii o avuseseră la citire ; aici este vorba de o elevă care a fost nevoită să-și coloreze în albastru desenul unor frunze, deoarece colega ei nu a voit să-i împrumute creionul verde. Învățătura cu care au rămas elevii s-a oglindit în hotărîrile luate : unii — mai bine pregătiți — să ajute la lecții pe cei mai slabi, un elev să aibă grijă în drumul spre casă de un alt elev care avea obiceiul să întîrzie pe stradă etc. Diriginta controlează pe parcurs ducerea la îndeplinire a acestor angajamente.

Orele cu caracter *festiv* au ca trăsătură specifică elementul emoțional, legat de un anumit conținut ideologic-politic.

Un caracter deosebit au orele de dirigenție în care se face *analiza muncii*. În clasa a III-a, la sfîrșitul trimestrului II, li s-a comunicat elevilor situația la învățătură și la purtare, înmînîndu-li-se carnetele de elev ; s-a făcut de către dirigintă o scurtă caracterizare a fiecărui elev, apoi s-a făcut caracterizarea întregii clase ca unitate colectivă de muncă, s-au arătat realizările și lipsurile, s-au analizat cauzele acestora din urmă, s-au stabilit măsuri de înlăturare a lipsurilor. Elevii au participat la discuții cu mult interes și s-au oferit să ajute pe colegii mai slabi la învățătură.

Ei s-au dovedit deosebit de combativi în analiza cazurilor de indisciplină, au propus pedepse pentru asemenea cazuri — de exemplu, cei nedisciplinați să fie afișați la gazeta de perete, să fie prelucrați în prima adunare de detașament, să fie izolați de colectiv ; au propus ca cei slabi la învățătură, dacă nu se vor îndrepta, să fie lăsați repetenți, „pentru a avea la anul o clasă numai de fruntași și de pionieri". A fost necesară intervenția dirigintei, pentru a pondera pe elevi și a se ajunge la rezolvarea judicioasă a cazurilor discutate.

Orele de dirigenție desfășurate sistematic pe anumite teme, folosirea materialului beletristic și activizarea elevilor de către diriginte, exercițiile aplicative și controlul continuu în intervalul dintre ore, creează condiții propice pentru legarea consecventă a cunoștințelor teoretice de practică, pentru continuitatea procesului educativ și, ca urmare, eficiența acestuia în însușirea de către elevi a normelor de conduită, în cultivarea atitudinii combative și a opiniei colectivului, în formarea deprinderilor și obișnuințelor practice de comportare.

Subliniem că în formarea acestor deprinderi de conduită am fost sprijiniți și de părinții elevilor, care au fost informați asupra subiectelor tratate în orele de dirigenție și a deprinderilor practice pe care urmărim să le formăm la elevi.

Eficiența orelor de dirigenție se reflectă, evident, în primul rînd în conduita elevilor, dar și în atitudinea lor față de aceste ore. Din acest punct de vedere sînt semnificative rezultatele unei anchete făcute pe baza unui scurt chestionar la clasele unde s-a desfășurat prezenta cercetare.

Din aceste rezultate reiese că elevilor de clasa I și a II-a le plac mai mult orele igienico-sanitare; cei de clasa a II-a manifestă preferințe și pentru alte tipuri de ore: „Mi-a plăcut ora cu angajamentele de 1 Mai", „Mi-a plăcut ora în care am fost la palatul pionierilor, fiindcă am văzut cum lucrează pionierii și vom merge și noi acolo cînd vom fi pionieri".

La clasa a III-a apar preferințe pentru orele cu caracter etic și festiv: „Mi-au plăcut aceste ore pentru că am învățat cum să-mi ajut colegii, cum să mă port cu mama și cum să învăț pentru a ajunge pionier".

Elevii clasei a IV-a dau răspunsuri complete, înglobînd aproape întreaga tematică a orelor de dirigenție. Iată ce spune un elev, relativ la tema despre critică și autocritică: „Mi-a plăcut ora de dirigenție în care am vorbit despre critică și autocritică. Am învățat că trebuie să arătăm colegilor noștri care au greșit cum trebuie să se îndrepte și, de asemenea, să ne facem autocritica".

Apar, îndeosebi la elevii clasei a IV-a și aprecieri privind rezultatele pe care orele de dirigenție le au asupra propriei lor conduite: „Eu mi-am îndreptat situația la învățătură, sînt mai atentă la ore. Am note numai de la 7 în sus" (eleva R.D); „După orele de dirigenție m-am îndreptat chiar și eu; dar mai am să mă îndrept" (elevul M.M.); „Eu mi-am îndreptat nota, dar la disciplină m-am îndreptat mai puțin" (elevul R.N.).

La elevii clasei a II-a apar, îndeosebi, aprecieri asupra conduitei altor elevi: „S-a îndreptat I.D., care înainte vorbea în ore neîntrebat și B.I. care se juca la lecții" (eleva S.R.); „C.F. înainte stropea colegii cu apă și vorbea urît, dar acum s-a îndreptat, că am învățat cum să ne purtăm" (elevul S.D.).

Chiar dacă în aceste răspunsuri ale elevilor există și un anumit conformism, ele fac totuși posibile interpretări valabile sub raportul eficienței orelor de dirigenție. Concludente sînt în această privință observațiile directe, atît ale cercetătorilor de la catedra noastră, cît și ale dirigintelui.

Din aceste observații se desprind următoarele:

— Elevii au mai multă inițiativă în ceea ce privește disciplina la ore și între ore (după ora cu tema „Cum să ne pregătim pentru lecții" și după exercițiile care au urmat, diriginta clasei a II-a ne-a informat că elevii stau din proprie inițiativă în liniște înainte de lecție, repetînd tema pentru acea oră).

— Au o ținută mai îngrijită (după discuțiile cu temele despre batista curată și ținuta curată, în clasa a II-a s-a făcut un control la sfîrșitul lunii ianuarie și au fost găsiți puțini elevi cu batista murdară și fără guleraș alb; la controlul făcut la începutul lunii aprilie nu au mai fost găsiți elevi fără batistă și fără guleraș alb).

— Sînt mai grijulii față de bunurile școlii (elevii se îngrijesc din proprie inițiativă ca în clasă să fie ghivece cu flori, obiecte ornamentale, perdelițe la ferestre și dau sugestii pentru înfrumusețarea clasei).

— Sînt mai atenți între ei și față de cei mari (diriginta clasei a III-a se interesează de comportarea lor pe stradă sau în tramvai și față de cei în vîrstă).

Aceste fapte arată că introducerea orelor de dirigenție la clasele experimentale aduce o mare contribuție în realizarea sarcinilor educative ale școlii.

Comparînd activitatea educativă a dirigintelui cu cea a învățătorului, se constată că cel din urmă nu are o muncă educativă în afara procesului de învățămînt strict organizată, desfășurînd-o mai mult spontan, în raport cu situațiile ivite. De altfel, chiar între activitatea educativă a diferiților învățători care lucrează cu cîte o clasă există deosebiri, după cum această activitate se desfășoară sau nu după o programă special elaborată în acest scop.

★

Eficiența muncii educative a dirigintelui depinde și de *coordonarea* activității educative a tuturor cadrelor didactice ale clasei, prin care se realizează unitatea de acțiune a acestor cadre din punct de vedere instructiv-educativ. Tocmai această coordonare constituie superioritatea sistemului de predare pe obiecte. Am arătat mai sus măsurile luate de diriginte pentru realizarea acestei coordonări, pe linia cunoașterii elevilor, a orientării procesului de învățămînt, în sensul formării la elevi a spiritului de colectiv și al educării lor în spiritul disciplinei conștiente. Spațiul nu permite o analiză detaliată a aplicării acestor măsuri. Vom prezenta îndeosebi rezultatele obținute pe aceste căi, punîndu-le în comparație cu rezultatele obținute în aceleași direcții de către învățători la clasele de control.

Metodele folosite și de unii și de ceilalți pentru cunoașterea elevilor au fost aceleași, numai că la clasa experimentală datele sînt înregistrate cu mai multă regularitate, uneori chiar într-un caiet special, pe cînd la clasa de control nu întotdeauna există o evidență a acestora, motivîndu-se că un astfel de caiet este specific muncii dirigintelui. În condițiile muncii învățătorului la o clasă, cunoașterea elevilor se realizează de multe ori în mod sporadic și întîmplător, concluziile nu se sprijină întotdeauna pe anumite situații concrete. La clasa experimentală, sînt scoase în evidență aptitudinile elevilor manifestate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, fapt care nu apare aproape de loc la elevii clasei de control la care ne-am referit. La aceștia din urmă sînt subliniate cu deosebire cîteva trăsături temperamentale, pe baza cărora învățătoarea îi încadrează într-un tip sau altul de activitate nervoasă superioară, dar nu avem certitudinea că această încadrare este exactă. De asemenea, în cazul elevilor din clasa experimentală sînt indicate metode și procedee ce au fost folosite de dirigintă sau de ceilalți profesori, atît în cunoașterea elevilor, cît și pentru rezolvarea unor probleme de educare a acestora, aspecte care, de asemenea, nu apar în observațiile de la clasa de control.

Rezultă că pentru cunoașterea elevilor, în condițiile predării pe obiecte, prezența unui colectiv de profesori în munca cu clasa creează posibilități mai mari în ce privește manifestarea și dezvoltarea aptitudinilor elevilor,

deoarece, pe de o parte, mai mulți profesori însemnează existența unor condiții variate de muncă, ceea ce determină la elevi felurite manifestări și dezvoltă aptitudini variate, iar pe de altă parte, unitatea de acțiune a acestor cadre asigură soluționarea justă a problemelor de educare a elevilor în cadrul colectivului și caracterul obiectiv al cunoașterii acestora. Acest fapt are drept urmare ridicarea eficienței metodelor și procedeelor folosite de cadrele didactice în munca lor de educare comunistă a elevilor.

La clasele de control nu a existat o preocupare specială pentru închegarea colectivului prin mobilizarea elevilor în scopul de a înregistra rezultate bune la învățătură pe întreaga clasă. Desigur, s-a urmărit obținerea de rezultate cît mai bune cu clasa, dar aceasta pe căile obișnuite. De altfel și rezultatele obținute la învățătură de clasele de control — în comparație cu cele experimentale — sînt concludente în această privință.

Am arătat la începutul lucrării că au fost elaborate cerințele unice de comportare a elevilor în școală și în afară de școală și că aceste cerințe au fost aduse de către diriginte la cunoștința atît a elevilor, cît și a profesorilor. Sub îndrumarea dirigintei, profesorii, în majoritatea lor, au urmărit cu consecvență respectarea de către elevi a cerințelor unice de comportare, în primul rînd în cadrul lecțiilor, în toate momentele și condițiile desfășurării acestora. S-au obținut în felul acesta progrese în ce privește formarea deprinderilor de conduită disciplinată. În afara comportării corecte în cadrul lecțiilor și în ceea ce privește atitudinea, în general, în școală și în afară de școală s-au obținut rezultate pozitive. Media notelor cu care s-a apreciat în ansamblu disciplina pe clase a fost, pe trimestrul I, între 8 și 9, iar pe trimestrul al II-lea între 9 și 10. Din vechile abateri în trimestrul al II-lea s-au mai manifestat la unii elevi întîrzieri la prima oră, discuții în timpul orelor, prezentarea fără cele necesare la lecțiile de gimnastică și de lucru manual.

Trebuie să remarcăm că aceleași preocupări există și la învățători în ce privește ținuta și comportarea elevilor în timpul lecțiilor, în pauze, în afară de școală. Și la clasele de control există carnet de elev în care învățătoarea face notări privind conduita elevilor. De asemenea, se urmărește cu consecvență respectarea de către elevi a regulilor de purtare.

Observațiile noastre, ca și relatările învățătoarei, arată că rezultatele obținute la clasele experimentale sînt superioare celor obținute la clasele de control. O cauză a acestei situații se datorește faptului că o singură persoană nu poate observa toate manifestările elevilor, pentru a interveni la momentul necesar și cu maximum de eficiență pedagogică. De multe ori învățătorul este pus în situația de a da soluții de moment, fără să pătrundă în esența problemelor ivite, pentru a-i putea educa pe elevi în spiritul disciplinei conștiente. De exemplu, abaterile comise în timpul lecțiilor sînt rezolvate de cele mai multe ori în mod fugitiv, neputîndu-se întrerupe lecția pentru a se opri asupra acestor cazuri în măsura pe care ele ar necesita-o. Chiar dacă învățătorul găsește ulterior momentul cînd să se ocupe în mod special de unele din aceste cazuri, altele scapă însă soluționărilor eficiente, iar acest fapt se repercutează negativ în mintea și în conduita elevilor.

În condițiile sistemului care implică și munca dirigintelui, situația este cu totul alta. Dirigintele este ajutat în toate acțiunile sale de întregul colectiv didactic al clasei și are la dispoziție și orele speciale de dirigenție, în care poate desfășura — așa cum s-a văzut mai sus — o muncă organizată și sistematică de educație a elevilor din toate punctele de vedere, inclusiv acela al comportării civilizate și al disciplinei. În aceste condiții și ritmul creșterii elevilor claselor experimentale, sub raportul disciplinei, este mai accelerat decît acela al elevilor claselor de control. Analizînd notele la purtare pe trimestrele II și III din acest an, în clasele puse aici în comparație, se constată la elevii claselor experimentale — în această perioadă — o creștere de 11%, exprimată prin creșterea numărului elevilor cu nota 10 la purtare, în timp ce pentru aceeași perioadă de timp disciplina elevilor la clasele de control, exprimată prin aceleași valori, a crescut numai cu 4%.

Pe de altă parte, cei mai mulți diriginți ai claselor experimentale sînt mai exigenți în aprecierea conduitei elevilor, stabilind notele la purtare împreună cu întregul colectiv didactic al clasei respective, fapt care desigur conferă acestor note o mai mare obiectivitate.

La clasele de control aprecierea cu note a conduitei elevilor se face de către o singură persoană — deci fără contribuția unor factori variați care să dezbată comportarea elevilor și să cadă de acord asupra unor note obiectiv stabilite — ceea ce face ca aprecierea să fie mai ușor influențată de criterii unilaterale și de factori subiectivi. Chiar și învățătoarele de la clasele de control își dau seama de superioritatea rezultatelor obținute la clasele experimentale, în ce privește comportarea elevilor. Ele au și început să aplice metodele folosite de diriginte.

*

Un rol important are dirigintele și în orientarea și organizarea activităților educative în afară de clasă și extrașcolare. Clasele experimentale au dat și în această privință rezultate superioare celor obținute de clasele de control, atît din punct de vedere cantitativ, cît mai ales din punct de vedere calitativ.

Astfel, în legătură cu *lectura în afară de clasă* s-a constatat că 98% dintre elevii din claselę experimentale au biblioteci personale, iar la clasele de control 69% (numărul total al elevilor la ambele serii de clase fiind același); 74% dintre elevii claselor experimentale citesc cărți din bibliotecile publice din oraș și 50% dintre ceilalți elevi; 100% dintre elevii claselor experimentale au caiete pentru notări la lecturi particulare și 70% dintre cei ai claselor de control. Aceasta înseamnează că profesorii care predau limba romînă la clasele experimentale au reușit să dezvolte în mai mare măsură interesul pentru lectură.

Acești profesori au căutat să dea elevilor și îndrumări privind modul în care să-și facă însemnări asupra celor citite. Astfel, elevii din clasa I au notat numai titlul cărții și autorul, iar în loc de conținut au executat un desen; cei din clasa a II-a au notat, pe lîngă desen, și cîteva propoziții legate de conținutul lecturii; cei din clasa a III-a execută și desenul,

apoi prezintă pe scurt conținutul lecturii, trecînd spre forme din ce în ce mai complete.

Cu elevii claselor a II-a experimentale și de control s-au făcut *vizite*: la o întreprindere poligrafică, în parc și la un șantier de construcție a unui bloc. S-au observat însă deosebiri substanțiale în ceea ce privește modul *cum* au fost realizate aceste vizite din punct de vedere educativ. Profesoara de la clasa experimentală nu a lăsat ca observațiile elevilor să se facă la întîmplare, ci a organizat în așa fel vizita, ca elevii să poată cunoaște mașinile și utilajele din procesul de muncă în tipografie; vizita în parcul din apropierea școlii s-a făcut în perioade diferite: la începutul, mijlocul și sfîrșitul toamnei, pentru ca elevii să aibă impresii și imagini cît mai bogate asupra transformărilor prin care trec arborii în cursul anotimpurilor; vizita la șantierul construcției de locuințe a inclus și vizitarea locuințelor vechi în curs de demolare și a celorlalte blocuri care se construiesc în cartier, pentru ca elevii să nu se limiteze la însușirea unor reprezentări corecte despre macara, excavator, materiale prefabricate etc., ci să înțeleagă grija pe care o are regimul democrat-popular pentru oamenii muncii, condițiile bune de viață pe care le creează pentru aceștia.

Ca urmare apar deosebiri și în pregătirea și în modul de a lucra al elevilor. Astfel, compunerile despre toamnă — care au fost efectuate în urma vizitelor în parc și a lecturilor cu acest subiect — ale elevilor de la clasa de control se aseamănă mult între ele, nu lasă să se vadă impresiile personale, gîndirea independentă, sînt influențate puternic de conținutul lecturilor din carte.

Compunerile executate de elevii claselor experimentale au un conținut deosebit, exprimă observații și idei personale, variate, incluzînd și noțiuni explicative la nivelul posibilităților acestor elevi (de exemplu: „Florile s-au veștejit, fiindcă acum e brumă"; „Frunzele sînt îngălbenite, numai bradul mai are frunze verzi...").

Un interes deosebit dovedesc cadrele didactice de la clasele experimentale, sub conducerea dirigintei, și pentru dezvoltarea diferitelor interese și aptitudini ale elevilor prin activitățile în afară de clasă și extrașcolare. Cercurile de diferite specialități (pian, coregrafie, aeromodelism etc.) de la Palatul pionierilor sînt frecventate de mai mulți elevi din clasele experimentale decît din clasele de control.

Rezultă, din cele arătate, că și activitățile în afară de clasă și extrașcolare găsesc, în sistemul predării pe obiecte și al muncii de îndrumare și conducere a dirigintelui, condiții mai bune pentru desfășurarea lor la un nivel ridicat, în comparație cu cele din clasele de control. Acest lucru este firesc. Predarea pe obiecte de învățămînt permite cadrelor didactice să-și adîncească specialitatea, să înțeleagă cu mai multă profunzime conținutul educativ al acesteia, să evidențieze ceea ce este esențial nu numai în cadrul lecțiilor, dar și în cadrul activităților în afară de clasă, să separe mai repede aspectele educative ale acestor activități și să le folosească în mod adecvat.

Aspecte comparative interesante apar și în ceea ce privește colaborarea dirigintelui, pe de o parte, și a învățătorului, pe de altă parte, cu

familia. Deși numărul total de ședințe cu părinții în perioada septembrie 1962 — martie 1963 a fost același pentru clasele experimentale ca și pentru cele de control, la cele dintîi au fost mai multe ședințe cu părinții elevilor din primele clase, față de cele de la clasele de control. Se știe că este just și firesc ca la clasele mici să se dea o atenție deosebită întîlnirii diriginților cu părinții elevilor. Participarea părinților la aceste ședințe a fost de 92% pentru clasele experimentale și 83% pentru clasele de control — ceea ce dovedește și creșterea interesului părinților din prima categorie față de activitatea școlii.

De asemenea, se constată că un număr mai mare de părinți ai elevilor de la clasele experimentale frecventează lectoratul pentru părinți organizat de Școala de 8 ani nr. 3, în comparație cu cei ai elevilor de la clasele de control.

In cadrul adunărilor și consultațiilor organizate de diriginte se discută probleme mult mai numeroase și mai variate privind comportarea și rezultatele elevilor la învățătură și disciplină, metodele depuse în munca instructiv-educativă din partea cadrelor didactice etc. Se abordează de către părinți chiar eficacitatea sistemului de predare pe obiecte — aceștia exprimîndu-și în argumente deosebit de judicioase adeziunea pentru sistemul respectiv—, se analizează cu mult interes problema disciplinei elevilor în timpul lecțiilor, pauzelor etc.

Formele de colaborare se îmbogățesc cu aspecte noi. Astfel, la vizitele făcute elevilor în familie și la adunările și consultațiile cu părinții, alături de diriginți participă și cadrele didactice care au de făcut observații și de dat îndrumări în legătură cu elevii respectivi, contribuind la aprofundarea problemelor discutate și la rezolvarea lor judicioasă.

Un indice al eficacității muncii cu părinții în condițiile sistemului de activitate al dirigintelui îl constituie diferitele acțiuni inițiate de părinții elevilor din clasele experimentale, cu scopul de a sprijini munca educativă a cadrelor didactice, precum și procesul de învățămînt. În acest sens, au fost confecționate de către părinți planșe, tablouri, panouri, unități de măsură etc., care au îmbogățit materialul didactic pentru lecțiile de expunere-compunere și pentru cele de aritmetică.

In general, dirigintele se bucură de un prestigiu deosebit, pe care caută să și-l păstreze prin buna coordonare a muncii celorlalte cadre didactice ale clasei, prin orientarea justă a propriei sale activități educative cu elevii, prin atitudinea față de părinți, prin pregătirea atentă și temeinică a diferitelor forme de colaborare cu aceștia.

Referitor la eficiența muncii educative a dirigintelui în comparație cu aceea a învățătorului la o clasă, materialul prezentat a scos la iveală o serie de aspecte pe care le socotim grăitoare în sensul superiorității sistemului de muncă al celui dintîi. Au fost arătate pe parcurs aceste aspecte și s-au dat în linii mari și explicațiile corespunzătoare (deocamdată fără motivări pedagogice și psihologice complete).

Se impune a fi scoasă în relief, ca o trăsătură caracteristică fundamentală — cu caracter de lege, am putea spune — a muncii dirigintelui la clasele I—IV, strînsa legătură ce trebuie să existe între activitatea educa-

tivă în ansamblu și conținutul educativ al diferitelor discipline de specialitate ce se predau la aceste clase. Dacă la clasele mari pot fi inițiate acțiuni educative variate, cu un anumit caracter de independență față de disciplinele de studiu, la clasele mici este indicată — prin totalitatea condițiilor obiective și subiective ale procesului instructiv-educativ la aceste clase — corelația strînsă a activităților educative specifice cu activitatea educativă în cadrul predării obiectelor de învățămînt. De aici rezultă și ponderea specifică sporită pe care o dobîndește la aceste clase unitatea de acțiune a cadrelor didactice respective și, ca atare, accentul deosebit pe care-l primește rolul dirigintelui în realizarea acestei unități de acțiune.

În experiența prezentată în paginile de mai sus s-au înregistrat — după cum s-a văzut — unele rezultate pe linia acestor cerințe.

Din cele expuse rezultă că și în sectorul educativ propriu-zis, sistemul de predare cu mai mulți profesori la clasele I—IV se dovedește a fi, în anumite condiții, superior predării cu un singur învățător. Continuarea cercetării de față pe baze experimentale și urmărirea ei la mai multe școli, cu orientare atît asupra organizării muncii dirigintelui și asupra conținutului acestei munci, cît și asupra aspectului ei metodic, va avea ca scop să adîncească problema și, conducînd la concluzii pe deplin fondate din punct de vedere științific, să pună în mîna cadrelor didactice un îndreptar eficient în activitatea de diriginte la clasele mici.

О РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В I—IV-ых КЛАССАХ

(Резюме)

В данной статье приводятся первые результаты исследования, проведенного кафедрой педагогики Тимишорского Педагогического Института в 1962/63 учебном году.

Работа классного руководителя была изучена параллельно с воспитательной работой учителя в контрольных классах.

Автор указывает на то, что в работе классного руководителя намечается ряд особенностей (в зависимости от возраста учащихся и от специфики учебно-воспитательной работы).

Фактический материал позволяет автору указать на возможность организации системы работы классного руководителя в младших классах. Полученные результаты подтверждают эффективность системы специальных воспитательных уроков.

В то же время демонстрируется, что систематический характер этих уроков, их связь с содержанием остальных предметов, повсеместное использование литературы, активное участие учащихся в индивидуальных и коллективных упражнениях, поощрение взаимо- и авто-контроля, представляют собой существенные элементы системы работы классного руководителя.

LE TRAVAIL DU PROFESSEUR PRINCIPAL AUX CLASSES I—IV

(Résumé)

Dans cet article on présente les premiers résultats de la recherche entreprise par la chaire de pédagogie de l'Institut Pédagogique de Timişoara, pendant l'actuelle année scolaire, relativement au travail du professeur principal dans les classes I—IV.

Cette activité a été poursuivie en méme temps avec le travail de l'insituteur des classes de contrôle.

Dans la recherche, on a pris comme point de départ le fait que le travail du professeur principal dans les classes I—IV présente certaines particularités (en fonction de l'âge des élèves et du spécifique de l'action instructive-éducative).

Les faits présentés par l'auteur prouvent qu'il est possible d'organiser le système du travail du professeur principal dans les petites classes. Les résultats obtenus confirment l'efficience éducative du système des heures réservées au professeur principal.

En même temps, on démontre que le caractère systématique et varié de ces heures, leurs liens avec les autres objets d'étude, l'utilisation fréquente du matériel littéraire, l'entrain des élèves à des exercices indépendants et à des actions collectives, le contrôle réciproque et l'autocontrôle, constituent les éléments essentiels du système de travail du professeur principal dans le cadre des heures qui lui sont spécialement attribuées.

ON A CLASS-MASTER'S WORK IN FORMS 1ST—4TH

(Abstract)

The article expounds the preliminaries of a pedagogical investigation into a class-master's work in 1st-4th forms carried out in the school-year 1962—1963 by the Chair of Pedagogy of the Timisoara Pedagogical Institute.

The class-master's work was analysed concurrently with a school-master's educational work in the control forms. Proceeding from the fact that a class-master's work in 1st-4th forms has certain peculiarities of its own (depending on the pupils' age and the characteristics of the instructional and educational process, the research-work under consideration proves the possibility of organizing a class-master's work in the lower forms. The results obtained fully demonstrate the educational efficiency of the system of educational classes conducted by the class-master.

Also clearly shown is the fact that the systematic and varied character of the educational classes their connection with the contents of the other school subjects, the frequent use of literary material, the training of pupils to independent and collective actions, the stimulation of mutual control and of self-control, are as many essentials of a class-master's work as part of the educational classes.

PARTICULARITĂȚILE ÎNVĂȚĂRII ZOOLOGIEI DE CĂTRE ȘCOLARI

Lector univ. ANA TUCICOV-BOGDAN

Eficiența însușirii cunoștințelor de zoologie în școală, ca și trăinicia lor, nu pot fi apreciate numai după multitudinea animalelor studiate și nici după numărul mare de termeni științifici pe care i-au memorat elevii. Semnificative și pentru acest domeniu de cunoștințe rămîn : modul în care generalizarea fenomenelor zoologice studiate stimulează procesele gîndirii elevilor ; contribuția generalizărilor științifice la înțelegerea cauzală, deterministă a vieții animalelor ; procedeele mintale formate de a opera cu asemenea generalizări ; introducerea în activitatea practică — de muncă — a legilor și cunoștințelor teoretice însușite.

Noțiunile de zoologie redau într-o formă abstractă și generalizată trăsăturile morfologice și funcționale comune unor animale de același fel. Ele reflectă relațiile esențiale, dintre diferitele părți ale organismului și funcțiile acestuia ca întreg. În același timp, noțiunile și legile în zoologie exprimă legăturile necesare, obiectiv existente între organismul animal și condițiile de mediu, de-a lungul evoluției filogenetice a animalelor.

Sistemul conceptual al diferențierii și clasificării animalelor în studiul zoologiei își are temeiul în existența grupelor variate de animale înrudite filogenetic.

Cuprinderea în sistem a faptelor constatate și apoi stăpînirea lor prin generalizările efectuate, a corespuns nu numai necesității dezvoltării istorice a cunoașterii științifice ci, — cum încercăm să dovedim — ea reprezintă totodată și o lege a formării gîndirii elevilor în procesul de învățămînt.

Măsura în care fiecare obiect de studiu contribuie la constituirea operațiilor logice — și prin aceasta la dezvoltarea gîndirii elevilor — o considerăm nu numai ca o problemă modernă, deosebit de actuală ci, în primul rînd, ca avînd importante consecințe teoretice și practice.

„Logica ideilor noastre nu este altceva decît logica lucrurilor tradusă și transpusă în capul omului" (Marx). După cum arată Engels, dialectica „subiectivă" — „cea din minte" — este reprezentată ca un reflex al fenomenelor reale în mișcare, „atît ale naturii cît și ale istoriei".

Dar, modul în care procesele logice reproduc legăturile și transformările esențiale din fenomene, este, în primul rînd, în funcție de specificul dome-

niului de cunoaștere, de caracteristicile obiective ale lucrurilor și ființelor studiate care se reflectă în activitatea gîndirii sub forma unor noțiuni științifice, raționamente, formule generalizate.

Cerința practică imediată în fața căreia sînt puse cercetările de psihologia învățării este de a soluționa — pe cît posibil — decalajul mare dintre ritmul accelerat de acumulare a cunoștințelor în diferite ramuri ale științei și ritmul relativ lent în care asimilează elevii cunoștințele.

De aceea ideea centrală a preocupărilor psiho-pedagogice de azi în direcția unei *învățări programate* este tocmai ideea dirijării cît mai eficiente, mai adecvate, și cu efecte formative maxime, a gîndirii elevilor. Ea ne convinge că, cercetarea fenomenologică a învățării — chiar cînd surprinde amplu și cu exactitate procesul — nu mai este satisfăcătoare. Tot mai acut se resimte nevoia unor investigații analitice, care să descifreze minuțios elementele operațiilor logice formate la elevi, să aprofundeze dinamica acestor operații precum și trăsăturile caracteristice, esențiale ale raționamentelor și generalizărilor ce se constituie în cadrul studierii diferitelor discipline școlare.

Acesta, după părerea noastră, va trebui să fie și punctul de plecare în conceperea unui *program* adecvat al învățării zoologiei în școală.

În studiul de față, încercăm o primă micro-analiză a operațiilor de gîndire specifice pe care le surprindem la școlari în procesul însușirii cunoștințelor de zoologie.

Analiza formării reprezentărilor și a noțiunilor științifice de zoologie la elevii din clasele a IV-a și a VI-a relevă trăsături caracteristice în structura generalizărilor și a legăturilor de sistem ale acestor cunoștințe. Avem în vedere, mai întîi, caracteristicile care țin de specificul zoologiei ca știință și ca obiect de studiu în școală ; apoi trăsăturile care se datorează condițiilor interne — subiective — ale învățării, legate de nivelul de înțelegere și de posibilitățile de asimilare ale elevilor, și, în sfîrșit, mai avem în vedere și unele particularități ale operațiilor gîndirii determinate de modul de lucru cu elevii, de metodele și procedeele folosite în predare — ele constituind în mare, condiția externă : de organizare și dirijare a procesului învățării.

Din cadrul problemelor speciale pe care le ridică studierea zoologiei în școală abordăm următoarele :

a) Însușirea unor *noțiuni abstracte* și *idei generale* de bază, în cunoașterea zoologiei, dar care sînt lipsite de un suport senzorial suficient, sau sînt deficitare în ce privește posibilitatea de a concretiza și intui fenomenul pe care îl generalizează.

b) *Imaginile individualizate* ale fenomenelor zoologice și rolul lor în formarea noțiunilor științifice.

c) Tipurile de legături inverse (conexiuni inverse) și posibilitatea de autocontrol a cunoștințelor cu ajutorul operației inverse.

d) *Operațiile logice complexe* în rezolvarea unor „sarcini-probleme" la zoologie (care constituie obiectul unui alt studiu).

La investigarea acestor fenomene au fost folosite atît metoda observației (asistența la lecții), cît și o serie de probe experimentale aplicate

la patru clase de elevi (trei clase a IV-a și o clasă a VI-a) din diferite școli (Școala nr. 143, Școala nr. 10; Școala nr. 150 și Școala de 8 ani nr. 5 din București). Cu un grup de 11 elevi din clasa a IV-a și cu 8 elevi din clasa a VI-a au fost efectuate experimente individuale cu discuții „clinice".

Condițiile de cercetare în clasele menționate nu au fost identice. Într-una din clase a IV-a — o numim clasă experimentală[1] — obiectul zoologiei a fost predat de către profesor (specialist); predarea s-a făcut după o programă modificată, axată pe principiul evoluției animalelor. Diferitele specii de animale au fost predate în ordinea apariției și a dezvoltării lor naturale. În cea de-a doua clasă — considerată clasă de control I — zoologia a fost predată de învățător, respectînd programa și manualul oficial existent în care animalele sînt grupate după diferite criterii: animale de apă, animale de cîmp, animale din ținuturi calde sau reci, animale dăunătoare agriculturii ș.a. În cea de a treia clasă — pe care o numim clasă de control II — învățătorul, naturalist în curs de calificare, respectînd manualul și programa în vigoare, a accentuat în predare, în mod deosebit, evoluția și dezvoltarea organismelor animale de la simplu la complex, folosind în acest sens frecvent metoda comparației.

★

O caracteristică a sistemului de cunoștințe zoologice studiate în școală este *neomogenitatea lui*, raporturile contrastante în ce privește nivelul generalizărilor și al noțiunilor abstracte pe care le cuprinde. Astfel, spre deosebire de sistemul noțiunilor gramaticale și aritmetice unde elevii operează cu precădere în plan abstract, sau de sistemul reprezentărilor și al noțiunilor geografice unde la început ei operează relativ omogen cu imagini senzoriale — la zoologie, alături de date particulare și foarte concrete elevii își însușesc legi și abstracții superioare fără un suport senzorial nemijlocit. Așa de pildă, pe lîngă însușirile morfologice și funcționale ale animalelor, o dată cu componentele structurale ale organismului acestora: organe, aparate, funcții, membre etc., elevii își însușesc un număr de generalizări și abstracții superioare cu posibilități reduse de concretizare sau cu totul lipsite de mijloace de a intui și plasticiza fenomenele biologice complexe pe care le generalizează.

Ne referim la noțiuni care sînt fundamentale pentru înțelegerea justă a faptelor zoologice și, în același timp, care sînt obligatorii pentru explicarea materialistă chiar și a celor mai simple însușiri sau reacții elementare din viața animalelor. Așa de pildă, *ideea despre originea comună a animalelor* și despre transformarea lor de-a lungul vremii, respectiv — pentru elevii mici — ideea generală că „toate animalele provin din animalele cele mai simple, din animale *unicelulare*, că în dezvoltarea lor organismele animale au evoluat de la cele mai simple la cele complicate, într-o anumită ordine naturală", constituie minimul științific necesar în predarea și înțelegerea cursului elementar de zoologie în școală. Apoi noțiunea de

[1] Rezultatele experimentului didactic efectuat la această clasă constituie subiectul unei alte lucrări.

unitate a organismului animal cu mediul — chiar dacă la început ea se bazează pe sesizarea unor dependențe exterioare și evidente ca: dependența formei corpului de un anumit mod de deplasare a animalului; legătura caracterelor dentiției și ale aparatului digestiv cu modul și felul de hrană etc. — trebuie să ducă pe elevii mici la o generalizare parțială, dar adecvată a fenomenului de „adaptare la mediu", fără ca procesul biologic intim să le poate fi amplu dezvăluit.

Considerăm, de asemenea, că și noțiunea de *cauzalitate externă materială*, cea de *determinare naturală* a fenomenelor vii este absolut necesară pentru înțelegerea însușirilor caracteristice ale animalelor, precum și a variatelor lor forme de comportare, indiferent de nivelul — elementar sau superior — la care se predau aceste cunoștințe. În sfîrșit, noțiunea de *unitate dintre funcțiile și structura organismului* ca și fenomenul modificării organului în raport cu funcția îndeplinită, nu pot fi concretizate elevilor ca procese actuale și în desfășurare; ele nu se pot demonstra experimental ci se intuiesc fragmentar numai în baza unor date anatomo-fiziologice natural-istoric de mult constituite.

Independent însă de modul în care se predă zoologia și indiferent de ordinea în care sînt tratate la lecții diferitele specii de animale, toți elevii învață la această disciplină *despre originea comună* a animalelor, despre dezvoltarea lor din animale microscopice — *unicelulare*.

★

Este de așteptat, ca noțiunea de *origine comună* a tuturor animalelor să fie mai ușor însușită în cadrul predării zoologiei conform sistematicii (la clasa experimentală), deoarece în acest fel, elevii au putut sesiza mai de timpuriu și mai lesne fenomenul complicării organismelor animale înăuntrul grupei — relativ mai simple — a nevertebratelor. În clasele de control elevii află despre animalele microscopice abia după ce au studiat circa 30 de animale din diferite clase și specii, fapt care complică sesizarea liniei generale a dezvoltării acestora.

Rezultatele probelor date nu au confirmat pe deplin această părere. Examinați la diferite intervale de timp — la mijlocul și sfîrșitul anului școlar — asupra cunoștințelor despre apariția și dezvoltarea animalelor („Care este originea comună a animalelor? Cum s-au dezvoltat ele de-a lungul vremii și din ce cauză?) elevii din toate clasele a IV-a dau aproximativ același număr de răspunsuri corecte și comit cam același fel de erori.

În majoritatea lor, ei își reprezintă fenomenul dezvoltării animalelor din viețuitoarele unicelulare ca pe o îngrămădire de animale microscopice, ca pe o însumare a unicelularelor în organisme tot mai mari. La toate clasele, au fost tipice răspunsurile de acest fel: a) „Mai multe animale microscopice la un loc s-au unit și au format viermii; viermii s-au unit în animale mai mari cu corpul moale — scoicile și apoi s-au format insectele și tot așa peștii și toate animalele"; sau: „Animalele unicelulare strînse la un loc, au format animale mai mari" (astfel de reprezentări au apărut în proporție de 9—14 răspunsuri pe fiecare clasă); b) „Din mai multe animale nevertebrate au apărut animale mai mari vertebrate și mai întîi peștii, apoi celelalte animale și mai mari" (acest fel de răspunsuri domină la

clasa experimentală 52% față de 21% la clasa de control). În cea de a treia clasă investigată, cele mai frecvente răspunsuri au fost de felul: c) „Din animalele nevertebrate s-au dezvoltat animalele vertebrate — peștii, apoi reptile, broaște, păsări mai mari pînă la mamifere care au fost uriașe" (71%).

Într-o serie de cazuri, mai particulare, apar reprezentări cu totul naive și în flagrant dezacord cu realitatea. („Animalele cele mai mici au fost mîncate de cele mai mari și așa au apărut în apă animalele mari, ele au ieșit după hrană pe uscat și au mîncat alte animale mici, pînă s-au făcut uriașe"; sau: „Animalele s-au dezvoltat de la cele mai mici, microscopice, la cei mai mari elefanți".)

Constatăm că, indiferent de caracterul adecvat sau denaturat al răspunsului, elevii mici generalizează fenomenul dezvoltării animalelor în baza a două coordonate pur cantitative cu un raport mecanic între ele: 1) *apariția animalelor și-o închipuie ca pe o însumare, o aglomerare de unicelulare la un loc* și 2) *ca o creștere obligatorie a organismelor de la mic la mare.* Sînt cu totul rare cazurile cînd elevii reținși își reprezintă dezvoltarea de la unicelulare spre animale multicelulare ca un proces de complicare și de multiplicare prin diviziune a unicelularelor; numai 5 elevi din 36 (aparținînd celei de a treia clase cercetate) au redat fenomenul apariției și al dezvoltării animalelor în felul următor: „La început, de mult de tot, au existat numai animalele microscopice cu corpul dintr-o celulă. Aceste celule s-au înmulțit fără ca corpul să se despartă în părți separate și așa s-au format animale cu mai multe celule".

Cît privește cauzele care au dus la transformarea organismului animalelor de-a lungul vremii, aproape toți elevii menționează condiția de hrană, „necesitatea de a-și găsi hrana fără de care animalele nu au putut trăi". În clasa experimentală motivările elevilor au fost mai ample. Mulți din ei indică nevoia de a se feri de primejdie; apoi, condițiile prielnice pentru înmulțire, protejarea puilor etc. Legătura dintre condițiile de mediu (hrana, apărarea de dușmani) și structura și înfățișarea animalelor studiate este reflectată — în toate cazurile — unilateral, ca un raport imediat, mecanic.

Pe fondul unor asemenea caracteristici generale, în cunoștințele elevilor constatăm și unele fenomene mai deosebite. Pe măsură ce elevii studiază, la predarea diferitelor specii de animale, înrudirea acestora cu strămoșii lor arhaici sau proveniența animalelor domestice din cele sălbatice, ei obișnuiesc să indice două moduri de a judeca originea animalelor: unul mai general — faptul că toate animalele s-au dezvoltat din unicelulare — și unul mărginit la generalizări parțiale.

Astfel, după ce elevii au studiat clasa păsărilor și a mamiferelor, noi am revenit din nou cu o probă spre a verifica în ce mod au înțeles dezvoltarea și originea comună a animalelor studiate și am angajat cu ei discuții mai ample cu următoarele sarcini:

— Arătați care este originea comună a următoarelor grupe de animale: pești, viermi, păsări, reptile și enumerați aceste animale în ordinea în care au apărut ele.

— *Experimentatorul:* Cum au apărut și s-au dezvoltat animalele? Care este originea lor comună?

— *Elevul:* Animalele s-au dezvoltat din unicelulare. Originea lor comună sînt animalele cele mai vechi, animalele microscopice.

— *Experimentatorul:* Atunci, gîsca, porcul, elefantul, balena ce origine comună au?

— *Elevul:* Gîsca s-a dezvoltat și s-a domesticit din gîsca sălbatică. Porcul a provenit din porcul mistreț, elefantul din mamuți.

— *Experimentatorul:* Dar balena?

— *Elevul:* Balena este mamifer și vertebrat, (după o ezitare) ea s-a dezvoltat din nevertebrate, și ea provine tot din animale unicelulare.

— *Experimentatorul:* Dar animalele domestice nu s-au dezvoltat din unicelulare?

— *Elevul:* Nu, animalele domestice s-au dezvoltat din animale sălbatice (Din protocolul discuțiilor individuale).

Acest tip de relatări, frecvent apărut la elevii clasei a IV-a și într-o proporție mult mai redusă (17%) la elevii clasei a VI-a, ne evidențiază un fapt caracteristic pentru activitatea gîndirii. Alături de o fixare sumară a ideii generale despre originea unicelulară a tuturor animalelor, elevii efectuează raționamente limitate, înguste. Aceste generalizări parțiale prejudiciază formarea înțelegerii științifice a fenomenului.

Cum ar putea fi evitate asemenea contradicții și cum s-ar putea preveni modul eronat în care ajung să-și reprezinte elevii *intuitiv* fenomenul evoluției animalelor?

În legătură cu această problemă, în cercetare am presupus că: a) pe de o parte, introducînd unele *generalizări axiomatice* pentru acele fenomene care nu pot fi intuite (respectiv formularea unor adevăruri abstracte pe care elevii să le preia de-a gata și să opereze cu ele, subordonîndu-le logic celelalte fapte, intuite de ei) și b) pe de altă parte, introducînd unele exerciții logice speciale, cu caracter euristic în analiza fenomenelor zoologice (care să antreneze operațiile gîndirii pe direcția unor generalizări esențiale și sinteze mobile eficiente) vom reuși să eliminăm confuziile și generalizările parțiale neadecvate.

După cum știm, și în gîndirea adultului adesea sînt necesare unele verigi axiomatice, pentru înțelelegea acelor fenomene ale realității care pentru moment nu pot fi reproduse sau experimentate direct. Verificarea unor asemenea verigi se face doar prin controlul veracității ansamblului, utilizînd corelația plauzibilă dintre elementul cunoscut și cel acceptat axiomatic.

Totodată, practica pedagogică demonstrează că, și în experiența celor mai bune cadre didactice, folosirea cît de reușită a analogiei pentru concretizarea fenomenului complex al evoluției în lumea animală — la clasa IV-a și a VI-a — nu poate ocoli generalizările eronate și fuziunea pe care o fac elevii între fenomenul abstract și exemplul analog, prezentat. Identificarea legii generale, abstracte, cu fenomenul particular analog, ca și generalizarea inadecvată a individualului intuit, se dovedesc a fi încă trăsături caracteristice gîndirii elevilor mici și de vîrstă mijlocie.

Pornind de la aceste considerente, pentru corectarea raționamentelor incomplete ale subiecților noștri am procedat la un exercițiu logic alcătuit din trei momente dintre care, primul a fost destinat fixării adevărului axiomatic; cel de-al doilea a urmărit controlul efectului reorganizării raționamentelor; iar cel de-al treilea a fost destinat aprofundării cauzelor materiale care au dus la transformarea animalelor.

DESFĂȘURAREA MOMENTULUI I

„Se știe că cele mai vechi animale sînt cele microscopice — unicelulare. Ele formează *originea comună* a tuturor animalelor. De-a lungul vremurilor toate animalele s-au dezvoltat din aceste animale unicelulare simple, fără organe și fără aparate. Datorită unor condiții de căldură, umezeală, hrană etc., corpul animalelor unicelulare s-a dezvoltat; ele au dat naștere la animale din ce în ce mai complicate cu mușchi, organe, aparate, diferite funcții — animale multicelulare. Asemenea transformări nu se fac sub ochii noștri, noi azi nu mai putem urmări fenomene asemănătoare. Trebuie să știm însă — așa cum ne dovedește știința — că oricît de mari și de complicate ar fi azi unele animale, ele provin din animale unicelulare și la originea lor — comună — toate au fost unicelulare microscopice".

După o asemenea precizare, elevii erau puși să reproducă ideea și trebuiau să și-o fixeze corect pe baza următoarei confruntări euristice:

— *Experimentatorul:* Dar elefantul s-a dezvoltat tot din unicelulare?

— *Elevul:* Știu că strămoșii elefantului au fost mamuții, niște animale uriașe. Elefantul s-a dezvoltat din mamut.

— *Experimentatorul:* Dar strămoșii mamutului de unde au apărut?

— *Elevul:* Nu știu.

— *Experimentatorul:* Adevărat, nu știm încă nimic despre strămoșul mamutului pentru că acele animale au trăit foarte demult și au dispărut fără urmă. Dar din ce grupă fac parte mamutul și elefantul?

— *Elevul:* Din grupa mamiferelor.

— *Experimentatorul:* Cum au apărut mamiferele?

— *Elevul:* Au apărut după dezvoltarea păsărilor; s-au dezvoltat din păsări.

— *Experimentatorul:* Dar păsările?

Și astfel din verigă în verigă se procedează la reactualizarea lanțului evolutiv, pînă la afirmația elevului că vertebratele s-au dezvoltat din nevertebrate.

— *Experimentatorul:* Dar atunci elefantul?

— *Elevul:* Elefantul ca și toate celelalte animale s-a dezvoltat din nevertebrate și are aceeași origine — animalele unicelulare.

DESFĂȘURAREA MOMENTULUI II

— *Experimentatorul:* Care este originea comună a struțului, crocodilului, a fluturelui de mătase și a albinei?

Ca efect al exersării, din cei 11 subiecți cercetați, toți au dat răspunsuri adecvate: 6 din ei formulează: „Ele toate s-au dezvoltat din animale unicelulare"; 4 elevi au efectuat următorul raționament, mai deosebit, subordonat

legii generale pe care şi-au însuşit-o: „Fluturele de mătase şi albina sînt nevertebrate iar crocodilul şi struţul sînt animale vertebrate". La intervenţia noastră dacă albina nu provine din albina sălbatică elevii ne-au răspuns: „Albinele din stupii gospodăriei au ca strămoş albinele sălbatice. Dar toate albinele sînt insecte şi toate insectele au origine comună în primele şi cele mai vechi animale unicelulare"

În acest fel, prin exersarea trecerii de la un adevăr general, incontestabil (axiomatic) la generalizări parţiale plauzibile şi de aici din nou la legea generală, am reuşit să modificăm legăturile inadecvate dintre generalizările parţiale şi legea însuşită la care ne-am referit. Pe calea unor asemenea conexiuni inverse, elevii ajung să integreze adecvat generalizările lor parţiale în ideea de bază abstractă şi care rămîne diriguitoare.

DESFĂŞURAREA MOMENTULUI III

— *Experimentatorul:* Din ce cauză s-au dezvoltat animalele? Ce legături există între însuşirile animalelor şi condiţiile în care trăiesc ele?

— *Elevul 1:* Din cauză că animalele au trebuit să-şi caute hrană. Animalele au însuşiri de adaptare la mediul unde trăiesc.

— *Elevul 2:* Din cauză că au trebuit să trăiască în aer şi pe uscat. La broasca de lac s-au format plămînii şi s-au păstrat şi bronhiile pentru ca să-şi ducă viaţa şi pe apă şi pe uscat.

— *Elevul 3:* Peştii au căpătat o formă lunguiaţă ca să alunece mai bine în apă; la fel şi aripioare ca să înoate.

— *Elevul 4:* Picioarele dindărăt la iepure s-au lungit ca să se poată feri mai bine de duşmani.

Răspunsurile de acest gen, s-au dovedit a fi tipice şi comune nu numai pentru elevii de clasa a IV-a. Noi le-am întîlnit şi la elevii clasei a VI-a[2]. Considerăm că înţelegerea „dezvoltării animalelor" rămîne ruptă de realitatea fenomenului dacă elevii nu pătrund cauzele care au determinat istoric diferitele treceri şi transformări.

Dificultăţile în sesizarea de către elevi a raporturilor cauză-efect din lumea biologică sînt de natură psihică. Întotdeauna efectul este mai evident decît cauza şi de aceea se impune mai pregnant percepţiilor şi gîndirii noastre. Dar, după cum ştim, logica faptelor nu permite inversarea celor doi termeni: cauză-efect. Elevii de vîrstă mică şi cei de vîrstă mijlocie, chiar dacă sesizează legătura materială dintre fenomene nu o gîndesc totdeauna cauzal şi substituie adesea cauzele cu efectele lor pe care le proiectează ca nişte scopuri anticipate. Tocmai de aceea, în cadrul exerciţiului logic efectuat în cel de-al treilea moment al intervenţiei noastre, am avut următorul principiu de analiză cauzală a fenomenelor: a) trecerea de la precizarea influenţei mediului extern la b) manifestarea reacţiei animalului şi implicit la analiza funcţiilor sale, c) apoi, la analiza (observarea) structurii orga-

[2] V. şi R. Codreanu, H. Cherciu, *Despre formarea concepţiei materialist-dialectice a elevilor prin lecţiile de botanică şi zoologie*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1960.

nului în raport cu funcţia şi d) — deci noua sinteză — stabilirea în concluzie, a cauzei materiale care a determinat modificarea însuşirilor organului respectiv datorită funcţiei.

De exemplu :

A) — *Experimentatorul :* Cine primejduieşte viaţa iepurelui, de ce fuge el ?

— *Elevul :* Vulpea, lupul şi vînătorul care vînează iepurele.

— *Experimentatorul :* Ai observat cum fuge iepurele ?

— *Elevul* : El fuge iute mai ales la deal.

— *Experimentatorul :* Dar de ce poate el fugi atît de iute ?

— *Elevul :* Iepurele are picioarele din faţă mai scurte şi cele din spate mai lungi şi aşa poate face salturi mari.

— *Experimentatorul :* Din ce cauză picioarele dinapoi ale iepurelui au crescut mai lungi ?

— *Elevul :* (ajutat de experimentator) Mereu în primejdie, iepurele a trebuit să fugă ; în acest fel picioarele dindărăt s-au dezvoltat mai puternic.

B) — *Experimentatorul :* Cu ce se hrăneşte ciocănitoarea şi cum îşi găseşte ea hrana ?

— *Elevul :* Ciocănitoarea mănîncă insecte, larve şi ouă de insecte pe care le scoate de sub coaja copacilor. Ea ciocăne mereu în trunchiul copacilor şi alungă insectele pe care le prinde cu limba ei lipicioasă.

— *Experimentatorul :* De ce poate ciocăni tot timpul această pasăre fără să obosească ?

— *Elevul :* Pentru că are un cioc puternic, lung şi ascuţit şi un cap mare, strîns legat de trunchi, pe care-l mişcă cu vioiciune.

— *Experimentatorul :* Din ce cauză capul şi ciocul ciocănitoarei au devenit atît de puternice ?

— *Elevul :* (tentat să dea un răspuns finalist) Pentru ca să spargă coaja copacilor.

— *Experimentatorul :* Ea reuşeşte să spargă coaja copacilor, dar ce a făcut ca să se dezvolte atît de puternic capul şi ciocul ei ? Din ce cauză ele au rămas mai slabe la alte păsări insectivore ?

În acest fel, orientarea gîndirii elevilor spre antecedentele fenomenelor se dovedeşte a fi un mijloc eficient în sesizarea cauzelor acestora. Cu ajutorul unor asemenea discuţii, la clasele cercetate, am reuşit să reducem sensibil proporţia de răspunsuri şi judecăţi finaliste.

La recomandarea noastră, la una din clasele a IV-a procedeul a fost generalizat în munca curentă a învăţătorului. S-a observat, cu această ocazie, că operaţia de orientare spre cauză devine cu atît mai eficientă cu cît elevii reuşesc să diferenţieze sensul ei de sensul judecăţilor finaliste şi să o folosească conştient în diferite situaţii noi. O asemenea atitudine faţă de relaţia cauzală obţinem relativ uşor la elevii clasei a VI-a. În schimb la clasa a IV-a se ajunge mai greu la o astfel de atitudine cognitivă. În răspunsurile lor ei au adus uneori explicaţii şi argumentări de acest fel :

„Ciocănitoarea tot trebuind să ciocăne coaja copacilor după insectele cuibărite acolo a ajuns ca muşchii capului să-i crească rezistenţi şi ciocul ei a devenit tare puternic" ;

sau: „Ghearele uliului au devenit ascuțite și puternice din cauză că el a fost nevoit mereu să-și apuce prada și să o ducă să o sfîșie pe înălțimi prăpăstioase unde nu-l atacă alt animal".

Însușirea ideii de dezvoltare a animalelor de la o grupă la alta are ca sprijin anumite „punți de legătură" în fenomenele zoologice. Așa de pildă, starea de larvă la insecte ilustrează proveniența lor din viermi; tot astfel, peștii cartilaginoși și semiosoși indică apariția animalelor vertebrate din animalele nevertebrate cu corpul moale; prezența solzilor cornoși pe picioarele păsărilor arată evoluția lor din reptile; de asemenea, multe trăsături comune omului cu cele ale maimuței, dovedesc dezvoltarea omului din maimuță.

Cu toată intuitivitatea acestor elemente de legătură între grupe de animale, linia generală a dezvoltării și a transformărilor zoologice urmează să fie fixată și însușită de elevi tot ca un adevăr axiomatic: *„Toate schimbările provocate de mediu în înfățișarea și funcțiile animalelor s-au făcut treptat, foarte încet, nu dintr-odată ci, în milioane de ani. Cele mai multe animale care au făcut trecerea de la o grupă la alta au dispărut fără urme. Știința a stabilit însă, că animalele s-au dezvoltat de la cele inferioare la cele superioare în următoarea ordine:* a) nevertebratele (unicelulare microscopice, viermii, păianjenii, insectele) și b) vertebratele (peștii, batracienii, reptile, păsări, mamifere).

Adesea însă, în locul înțelegerii adecvate a raporturilor „simplu-complex", „inferior-superior" elevii mici reține ordinea apariției animalelor cu înșiruirea lor formală. La predarea cursului elementar de zoologie în școală, în mod nejustificat nu se insistă asupra formării noțiunilor de „animal simplu" și „animal superior dezvoltat" și nici asupra comparației pe baza unor asemenea raporturi.

Astfel aproape de încheierea anului școlar — deci, după ce elevii au parcurs programa de zoologie — am efectuat o nouă probă urmărind să stabilim cum văd elevii care animal, din cele mai jos amintite, este mai dezvoltat și de ce?

a) crocodilul sau vrăbiuța?
b) șopîrla sau broasca țestoasă?
c) iepurele sau struțul?
d) fluturele de mătase sau lipitoarea?

Din totalul răspunsurilor obținute la probă a rezultat un prim fapt: operarea cu noțiunea de „animal mai dezvoltat" la elevii mici se realizează situațional și în funcție de context. În cele trei clase elevii au efectuat corect, de pildă, comparația dintre crocodil și vrabie și cu puține erori, față de comparația dintre lipitoare și viermele de mătase (s-au obținut numai 12 respectiv 11 și 9 răspunsuri corecte). Cele mai multe abțineri de la răspuns (neoperări) s-au înregistrat în cazul sarcinii comparării broaștei țestoase cu șopîrla (de exemplu la clasa de control I din 33 de elevi 2 răspund corect, 16 incorect iar 15 nu răspund de loc).

Un al doilea fapt, desprins din rezultate, privește influența sistemului de predare și a revenirilor făcute în clasă asupra felului cum motivează

elevii răspunsurile operate — prin *generalizări logice, prin ilustrări de însușiri concrete* sau *prin generalizări logice-științifice cu ilustrarea unor însușiri concrete esențiale.*

La clasa experimentală, din totalul răspunsurilor corecte obținute la probă (56) 50% au fost motivate de elevi prin generalizări logice-științifice. Elevii au apelat mai întîi la noțiunile de „vertebrat", „mamifer", „reptilă", „pasăre" și apoi au stabilit superioritatea unui animal față de celălalt. La clasa de control I aproape toate răspunsurile corecte date (37) au fost motivate prin evidențierea unor însușiri particulare ale animalelor. Față de primele două clase, situația la clasa de control II este mai bună. Datorită atenției speciale și insistenței învățătoarei în exersarea folosirii noțiunilor de „simplu-complex", „inferior-superior" în cadrul comparării diferitelor animale, elevii au putut să compare și să diferențieze animalele după următoarele criterii: dezvoltarea unor funcții și organe și perfecționarea lor, specializarea unor celule ale organismului, dezvoltarea sistemului nervos și apariția și dezvoltarea diferitelor simțuri. La această clasă din 81 de răspunsuri corecte, 63 au fost motivate logic.

În privința operării adecvate cu noțiunea de „animal dezvoltat" s-au constatat greșeli și în clasa a VI-a (77 răspunsuri corecte, 66 greșite, iar în 22 de cazuri nu s-a operat de loc). Cît privește motivările răspunsurilor corecte ele sînt net superioare. Astfel în 56 de cazuri motivările elevilor au fost științifice. Ei și-au argumentat răspunsurile prin relevarea trăsăturilor generale și esențiale ale animalului pe care l-au comparat.

Interesante sînt în conținutul lor motivările pe care le aduc elevii în răspunsurile formulate. Astfel în clasa experimentală și cea de control II domină motivările: „prin generalizări logice". Cei mai mulți elevi indică superioritatea vrabiei față de crocodil prin faptul că este „pasăre" sau a iepurelui față de struț prin calitatea acestuia de „mamifer". Acolo însă, unde elevii indică numai însușirile concrete: o agerime mai mare în deplasare, mărimea corporală etc. generalizările sînt greșite. De exemplu: „Struțul este superior iepurașului pentru că fuge mai tare și poate trăi în deșert"; „Crocodilul este mai dezvoltat decît vrabia, pentru că are un corp mai mare decît multe vrăbii la un loc".

O mare parte din motivații pe baza generalizărilor logice au în vedere în special ordinea în care au reținut elevii apariția animalelor. Indici calitativi superiori în răspunsuri cuprinde coloana motivărilor prin generalizări logice alături de repere esențiale definitorii.

Așa de pildă, cei mai buni elevi din cele trei clase au motivat: „Vrabia este superioară crocodilului pentru că este pasăre și păsările sînt mai dezvoltate decît reptilele. Ca dovadă crocodilul nu are osul sternului cu toate că e vertebrat iar scheletul vrabiei are stern". Sau: „Iepurele este superior struțului pentru că este mamifer și are organe mai complicate, naște pui vii, îi hrănește cu lapte, urechile au pavilion extern".

Răspunsurile greșite cuprind generalizări inferioare efectuate la întîmplare de felul: „Crocodilul este superior vrabiei pentru că trăiește mult și a apărut mai întîi"; „struțul este superior pentru că are pene scumpe"; „lipitoarea este mai dezvoltată decît fluturele de mătase pentru că are ven-

tuze și pungi în care adună sîngele supt" ; „fluturele de mătase nu este așa de dezvoltat pentru că larvele lui seamănă cu viermii" ș.a. O dificultate crescută a prezentat operarea cu noțiunea de „animal mai dezvoltat" la comparația șopîrlei cu broasca țestoasă, unde elevii trebuiau doar să arate că cele două animale fac parte din aceeași clasă, a reptilelor (răspunsuri corecte 9/31 clasa experimentală ; 2/33 clasa de control II).

Toate aceste date fac să conchidem asupra caracterului deficitar al însușirii noțiunii de „dezvoltare" de către elevii mici. Chiar și în clasa a VI-a o serie de răspunsuri date de elevi pentru aceleași sarcini au fost greșite.

★

O altă particularitate a sistemului de cunoștințe zoologice însușite de elevi, este *saturația acestuia în imagini individualizate* ale fenomenelor. Această caracteristică este determinată, pe de o parte, de însuși specificul obiectului zoologiei, iar pe de altă parte, de nivelul dezvoltării gîndirii elevilor mici și mijlocii. Am considerat ca imagini individualizate în studiul zoologiei acele reprezentări care redau în toată plenitudinea lor fenomenele intuite și care reproduc tipurile reprezentative de animale studiate în dependențele lor complexe cu mediul înconjurător. Detașarea tot mai largă a gîndirii de datele nemijlocite, senzoriale — cum știm — este o lege a dezvoltării cunoașterii umane ; ea acționează și în procesul studierii zoologiei și poate duce la un exercițiu steril și la forme neeficiente, dacă generalizările pe care le efectuează elevii în acest domeniu nu-și găsesc suportul necesar continuu în realitatea vie pe care o studiază.

Din punct de vedere psihologic, cunoștințele dobîndite de elevi la studiul zoologiei se formulează fie ca *reprezentări particulare*, inferioare ; fie ca *reprezentări complexe, individualizate*, fie ca *imagini schematice* (schematic generalizate) sau *noțiuni*. Identificînd aceste patru categorii de fenomene am încercat să desprindem însușirile lor caracteristice, așa cum apar ele în operațiile elevilor.

Reprezentările particulare reproduc situativ și îngust fenomenul intuit ; ele redau unilateral animalul, desenul sau mulajul prezentat. Copii fidele ale unor percepții singulare, nesistematice, aceste reprezentări duc la relatări dezorganizate în răspunsurile elevilor și dau o informație accidentală, inferioară și săracă asupra fenomenului. Astfel, întrebați elevii de clasa a IV-a dacă cunosc barza, unii răspund : „Barza stă într-un picior" sau „Vulpea aceea din tablou cu ghearele înfipte în iepuraș este animal sălbatic" ; ori descriind ciocănitoarea — animal studiat la lecție — doi elevi au relatat : „ciocănitoarea este o pasăre prinsă de trunchiul copacului și cu ciocul înfipt în coaja lui" (animalul fusese intuit după o ciocănitoare împăiată și în poziția în care au relatat elevii).

Reprezentările particulare ale fenomenelor zoologice indică un stadiu inferior și un nivel scăzut de însușire a cunoștințelor științifice.

Reprezentările individualizate, deosebit de cele particulare, cuprind mai amplu fenomenul zoologic, independent de situația în care acesta a fost perceput ori descris. Ele reproduc mai complet animalele — tip, sau procesele studiate prin integrarea și restructurarea întregii experiențe ante-

rioare a elevilor în legătură cu realitatea dată. În componența unor astfel de reprezentări a fenomenelor zoologice sînt incluse atît însușirile intuitive ale acestora cît și cele neintuitive. În procesul unui învățămînt bine conceput reprezentările individualizate se organizează pe notele dominante și trăsăturile esențiale ale datelor din lumea animală. Aceste reprezentări se deosebesc de imaginile schematice ale fenomenelor prin plenitudine și caracterul lor senzorial plastic, dominant vizual. Ele pot fi redate grafic fără un cod special și sînt concrete nu numai prin spațialitate ci, și prin esența fenomenului biologic pe care îl surprind. Folosind precizările aduse de B. G. Ananiev, asemenea reprezentări sînt prelucrate cu ajutorul gîndirii [3]. Astfel, reprezentîndu-și uliul ca pasăre de pradă, elevii o redau dinamic în relațiile sale complexe cu alte specii și în dependențe vii cu mediul înconjurător etc. Rezultate ale unor procese superioare de analiză și observație sistematică, aceste reprezentări asigură elevilor o viziune dinamică asupra realității zoologice și permit relatări organizate asupra fenomenelor studiate. Așa de exemplu, elevii după ce studiază broasca de lac și-o reprezintă nu numai ca înfățișare dar și ca un animal vertebrat, cu dublă respirație, adaptat la mediul acvatic și terestru etc. sau, în cazul fluturelui de mătase, își reprezintă și stadiile de dezvoltare ale acestuia prin metamorfoză, structura sa interioară, modul de hrănire.

În opoziție cu structura reprezentării individualizate, *imaginile schematice* reflectă într-o formă sumară, schematic generalizată, fenomenele zoologice studiate. În procesul cunoașterii științifice a lumii animale, aceste imagini se constituie pe relevarea trăsăturilor esențiale din fenomene și devin — sub aspect formativ — un suport necesar pentru formarea noțiunilor abstracte din domeniul zoologiei. Mai observăm că, cele mai multe dintre imaginile generalizate schematic în studiul zoologiei se reactualizează greu vizual-sensibil și nu pot fi schițate grafic ; ele pot fi reconstituite cu ajutorul activității imaginației reproductive. Astfel, dacă de pildă, imaginea generică de „pasăre", „fluture" sau „pește" mai poate fi convențional desenată, imaginile schematice de „mamifer" sau de „vertebrat" nu pot fi redate spațial decît dacă facem apel la reprezentări individualizate, indicînd anume specii sau exemplare de animale din respectivele categorii, de exemplu, imaginile unui animal mamifer acvatic (balena, delfinul etc.).

Între variatele feluri de reprezentări, imagini și noțiuni, în gîndirea elevilor se stabilesc raporturi complexe.

Mai întîi, se constată că imaginile generalizate schematic se elaborează în procesul formării reprezentărilor individualizate ale fenomenelor, ele sintetizînd însușirile generale și dinamica acestora. De regulă, atunci cînd reprezentarea individualizată a unui fenomen zoologic este bine formată, elevul detașează lesne și schema generală, sinteza trăsăturilor grupei sau a sistemului funcțional din care face parte individul, ori aparatul examinat. Mai departe, în baza unor astfel de sinteze integratoare pot fi identificate și studiate fenomene și exemplare zoologice noi. Dar, operînd cu aceste reprezentări și imagini, elevii mici, îndeosebi, întîmpină unele

[3] B. G. Ananiev, *Problema predstavleniia v sovetskoi psihologhiceskoi nauke*, Filozofskie zapiski, vol. V, Moscova, 1950.

dificultăți. Ei confundă adesea schema generalizată cu suportul ei — *reprezentarea individuală*. Puși să relateze caracterele vertebratelor sau să descrie în baza imaginii schematice un mamifer ierbivor elevii mici individualizează aceste fenomene și le suprapun unor reprezentări concrete: „animalul vertebrat este pește"; „mamifer ierbivor se numește căprioara"; „pasăre este porumbelul cu schelet osos și corpul acoperit cu pene" (din răspunsurile elevilor consemnate la lecții).

Alteori, observăm o disociere nepermisă, o ruptură între aceste forme de reflectare cînd, reprezentarea individualizată a faptului zoologic se încarcă de amănunte nesemnificative, se închistează în ele și rămîne izolată de sistemul celorlalte imagini și noțiuni. Așa de pildă, unii elevi mici, descriu amănunțit cerbul cu trăsăturile lui generale și cele specifice, dau multe amănunte, fără să poată încadra animalul în categoria de mamifer ierbivor.

De aceea, considerăm că, la elaborarea imaginilor individualizate în studierea zoologiei trebuie urmărite cu aceeași insistență două laturi: a) latura *formală*, de consolidare a schemei generale și antrenarea ei în direcția închegării verigilor din ce în ce mai abstracte și b) *latura de eficiență practică*, de determinare concretă a fenomenului zoologic în toate dependențele sale, ceea ce va permite dirijarea conștientă a acestuia în direcția transformării și a perfecționării speciilor animale de către om. Așa de pildă studiind albina ca tip reprezentativ pentru insecte sau cărăbușul, elevii trebuie să rămînă nu numai cu imaginea generalizată a caracterelor grupei insectelor dar și cu o cunoaștere precisă a acestor animale ca folositoare sau dăunătoare agriculturii. *În același timp, o viziune dialectică asupra realității zoologice nu este posibilă fără retrimiteri continui a generalizărilor la imaginile concrete și la faptele care le-au generat.*

Această cerință ridică problema unor conexiuni bilaterale între cunoștințele de zoologie, problema unor legături directe și inverse[4] între diferite forme de abstractizare și generalizare a fenomenelor din lumea animală. O primă categorie de *legături directe* identificată în analiza noastră, o constituie legăturile dintre imaginea concretă, individualizată și schema generală, „reprezentanta imediată de sistem" cum ar fi de exemplu: raporturile „iepure-mamifer"; „ciocănitoarea-pasăre". Apoi o altă categorie formează legătura directă dintre modul de hrană, respectiv particularitățile dentiției și categoria de „rozător", sau „ierbivor" a animalului dat. În sistemul cunoștințelor zoologice legăturile directe se constituie ascendent în lanț, se supraetajează spre abstracții din ce în ce mai cuprinzătoare: „crap-pește-vertebrat"; sau: „rîma-vierme-nevertebrat" etc. De asemenea, ele se ramifică în funcție de variate criterii.

De exemplu, caracterul deplasării animalelor și categoria de tîrîtoare (reptile) sau alergătoare (păsări); modul de obținere a hranei „răpitoare" etc.

[4] Vezi E. N. Kabanova Meller despre legăturile directe și inverse în sistemul cunoștințelor geografice — *Psihologhiia usvoenia znanii i navikov u școlnikov*, Izd. APN RSFSR, 1962.

Dar, elevii mici și chiar cei de vîrstă școlară mijlocie extind sistemul unor legături simple și în cazul fenomenelor mult mai complexe. Astfel de pildă, ei fac adesea conexiuni directe și văd transformări imediate între modificarea condițiilor de mediu și însușirile structurale ale organismului animal, de unde dependența animalului de mediu o pot înțelege mecanic, și ca o legătură univocă. De exemplu: „Prin scăderea treptată a apei din lac, la crap, vor apare plămînii și el va putea trăi pe uscat" (M.D. clasa a IV-a). În acest caz, legătura logică directă dintre funcție și structura organului nu o înțeleg ca un rezultat îndelungat al unor transformări adaptative ce s-au petrecut în anumite condiții, ci ca o relație de modificări imediate.

Conexiunile inverse sînt folosite cu precădere în motivarea și argumentarea cunoștințelor cu care operează elevii; astfel: legătura de la categoria mai generală „rozător" la imaginea individualizată a hîrciogului, iepurelui etc.; sau, legătura de la imaginea aparatului digestiv al animalului ierbivor la modul lui de hrană. Un exemplu de operație inversă în lanț ne poate servi și analiza făcută cu ocazia reconstituirii liniei de evoluție a animalelor (vezi momentele exercițiului logic din prima parte a lucrării). În acest fel constatăm modul în care o verigă a lanțului evolutiv, bine însușită, verifică pe cea anterioară care la rîndul ei o verifică pe cea precedentă etc., pînă se parcurge — descendent — întregul lanț.

Dar, în raționamentele pe care le efectuează elevii operînd cu cunoștințele de zoologie însușite întîlnim și următoarele tipuri de conexiuni de control. De exemplu: după ce le-am format noțiunile de vertebrat, pasăre, mamifer etc., cerem elevilor să stabilească: Ce este cioara? sau, privighetoarea? fără ca aceste animale să fie anume studiate la lecție. În fața unei asemenea sarcini, relativ simple, elevii formulează răspunsuri diferite:

a) — Cioara este un animal vertebrat
— De ce consideri cioara un vertebrat?
— Pentru că are coloană vertebrală și oase (răspund unii elevi).

b) Cioara este un animal vertebrat pentru că este pasăre, iar păsările fac parte din animalele vertebrate (răspund elevii, mai bine pregătiți) sau:

c) — Cioara este un animal vertebrat pentru că este pasăre iar păsările au coloană vertebrală, schelet osos, ca toate vertebratele.

La prima vedere toate răspunsurile date sînt acceptabile și corecte. Cu toate acestea ele reflectă niveluri diferite de conexiuni și de generalizare a aceluiași fenomen. Din punct de vedere formativ, pentru gîndire sînt mai importante răspunsurile de tip *b* și *c*.

Unii elevi slabi la învățătură stabilesc legături inverse imediate, ca de pildă între vertebrat și imaginea individualizată a ciorii. Iată un exemplu:
— *Experimentatorul:* Ai văzut o cioară vie? cum era?
— *Elevul:* Da, am ținut-o și în mînă, avea oase, mușchi, respira.
— *Experimentatorul:* Dar pui de cioară mici ai văzut?
— *Elevul:* Nu, am văzut puișori de vrabie.

— *Experimentatorul:* Ce fel de animal este vrabia?
— *Elevul:* Vrabia este un animal vertebrat.
— *Experimentatorul:* De ce este vrabia un animal vertebrat?
— *Elevul:* Pentru că are schelet și coloană vertebrală.
— *Experimentatorul:* Dar puișorii de vrabie cum erau?
— *Elevul:* Mici slăbuți, fără pene și fără aripi crescute.
— *Experimentatorul:* Dar picioare aveau; puteau să sară?
— *Elevul:* Nu, picioarele lor, cînd sînt mici de tot, sînt moi și nu pot să se țină pe ele.
— *Experimentatorul:* Puișorii de vrabie sînt tot animale vertebrate?
— *Elevul:* Nu, nu sînt vertebrate, ei nu au încă oase și coloană vertebrală ca vrăbiile mari (extras din protocolul discuțiilor cu elevul V.N. clasa IV-a, slab la învățătură).

Din asemenea răspunsuri rezultă că elevul nu și-a însușit caracteristicile esențiale ale animalelor vertebrate ca pe niște însușiri obligatorii, pentru unele specii și clase, ci le-a reținut ca pe imagini ale anumitor obiecte, motiv pentru care afirmă eronat că puii de vrabie nu sînt animale vertebrate. Elevii mai bine pregătiți, chiar cînd folosesc conexiunea inversă imediată: „vertebrat-vrabie" raționează: „Puii de vrabie sînt tot păsări; toate păsările sînt vertebrate atunci și puii de vrabie sînt animale vertebrate".

După cum se știe, la un anumit nivel de formare a gîndirii logice revenirile la concret prin operații intermediare abstracte devin un mijloc de cunoaștere a altor fapte și fenomene care nu pot fi epuizate la lecții.

În concluzie, considerînd că o psihologie a învățării științelor biologice — în speță a zoologiei — abia se constituie, problema conturării specificului reprezentărilor și a noțiunilor însușite la acest obiect capătă o importanță deosebită.

În studierea acestui obiect de învățămînt, mai mult poate decît la alte discipline, se impune desprinderea și urmărirea consecventă a unității dintre general și particular[5] în fenomene, dintre elementele specifice și cele comune ale procesului învățării.

Baza cunoștințelor de zoologie însușite în școală o formează reprezentările individualizate ale fenomenelor. Elaborate judicios aceste reprezentări capătă o importanță și o semnificație dublă. Astfel prin particularitatea lor de a reda caracteristicile esențiale ale fenomenelor, constituie un sprijin pentru reprezentări generalizate și noțiuni. Oferind o imagine completă asupra fenomenului cu însușirile caracteristice individuale ale acestuia ele rămîn un suport pentru operări practice, pentru dirijarea științifică a fenomenelor în procesul intervenției omului asupra naturii vii cu scopul de a o transforma.

Examinarea sistematică a diferitelor fenomene zoologice, intuirea complexă a tipurilor reprezentative de animale nu trebuie să ducă la memorarea lor ca atare, ci la desprinderea unor legități din fenomenele studiate

[5] Vezi V. I. Lenin, *Caiete filozofice* E.S.L.P., 1956, p. 323.

care să motiveze generalizările ulterioare pe care şi le însuşesc elevii în acest domeniu.

Generalizările fără un suport intuitiv imediat impun o tratare mai atentă şi o soluţionare de aşa manieră încît să nu prejudicieze dezvoltării gîndirii şi mai ales să nu ducă la înţelegerea neştiinţifică, falsă a fenomenelor.

Studiul zoologiei în şcoală are ca rezultat, pe lîngă însuşirea unui sistem de cunoştinţe, şi formarea unor operaţii logice. Elevii sînt determinaţi, la această disciplină, să formuleze explicaţii adecvate, naturalist-ştiinţifice, să opereze cauzal, să extragă notele definitorii din fenomene, să integreze fenomenele dintr-o sferă în alta. Supraetajarea generalizărilor în direcţia sistematicii acestui obiect de învăţămînt trebuie să ducă, în acelaşi timp, la perfectarea analizei logice, la exersarea unor diferenţieri fine a fenomenelor vii pe bază de criterii esenţiale ca : raport unitar organism-mediu, unitatea funcţiei cu structura, unitatea funcţională a organismului ca un tot.

La formarea noţiunilor ştiinţifice de zoologie nu este suficient ca elevii să reţină numai însuşirile esenţiale ale fenomenelor din lumea animală ; este necesar ca ei să conştientizeze raportul dintre ceea ce este esenţial şi ceea ce este accidental, secundar şi neobligatoriu pentru categoria fenomenului dat. Numai în acest fel cunoştinţele de zoologie pot deveni eficiente.

În sfîrşit, desprinderea legăturilor directe şi a celor inverse în alcătuirea sistemului cunoştinţelor de zoologie ca şi stabilirea particularităţilor şi a gradului lor de eficienţă în variate condiţii concrete pot oferi un material necesar pentru conceperea unui învăţămînt programat al zoologiei în şcoală — problemă de cercetare întrezărită abia la începuturile ei.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЗООЛОГИИ УЧАЩИМИСЯ

(Резюме)

В данном очерке автор подходит теоретически и экспериментально к решению некоторых главных вопросов обучения зоологии в восьмилетней школе: а) *усвоение основных понятий и идей в познании зоологических явлений, лишенных возможности достаточной конкретизации,* б) *вопрос индивидуализированных образов зоологических явлений и их роли в формировании научных понятий,* в) *вопрос обратной связи и возможности самоконтроля знаний при помощи обратных операций.*

Характеризуя с психологической точки зрения систему зоологических знаний, усвоенных учащимися, автор подчеркивает ее гетерогенность в уровне обобщений, в насыщенности индивидуализированными оразами явлений, в надстроечном характере систематических интегрирующих понятий.

Специфическими для зоологических знаний, усвоенных учащимися восьмилетней школы, являются следующие умственные элементы: частичные представления явлений, индивидуализированные образы, схематически обобщенный образ, понятия.

На основе экспериментальных исследований, групповых и индивидуальных, проводится микроанализ логических операций и их специфики: в то же время автор предлагает некоторые данные, необходимые для программированного обучения зоологии в школе.

LES PARTICULARITES DE L'ÉTUDE DE LA ZOOLOGIE

(Résumé)

L'auteur de cet article aborde théoriquement et expérimentalement quelques-uns des principaux problèmes que soulève l'étude de la zoologie dans l'école de 8 ans, à savoir: a) l'assimilation de certaines notions et idées fondamentales pour la connaissance des phénomènes zoologiques qui ne peuvent être suffisamment concrétisés; b) les images individualisées des phénomènes zoologiques et leur rôle dans la formation des notions scientifiques; c) les rapports inverses et la possibilité d'autocontrôle des connnaissances à l'aide des opérations inverses. Faisant une caractéristique psychologique du système de connaissances acquises par les élèves en matière de zoologie, l'auteur établit le manque d'homogénéité de celui-ci en ce qui concerne le niveau des généralisations, la saturation en images individualisées des phénomènes, la superposition des notions systématiques intégratrices. Pour l'assimilation des connaissances de zoologie par les élèves des écoles de 8 ans, les formes mentales suivantes sont spécifiques: les représentations particulières des phénoménes, les images individualisées, l'image schématiquement généralisée, et ensuite les notions.

Sur la base des recherches expérimentales effectuées avec des groupes d'écoliers et individuellement, l'auteur réalise une microanalyse des opérations logiques, avec les caractères propres aux phénomènes biologiques étudiés et propose des éléments pour l'organisation d'un enseignement de la zoologie, selon un programme.

CERTAIN PECULIARITIES OF LEARNING ZOOLOGY

(Abstract)

The author tackles theoretically and experimentally some of the main questions of how pupils study zoology in the 8-year school, viz.: 1) the question of acquiring some basic notions *and ideas in the knowledge of such zoological phenomena as cannot be concretized satisfactorily; 2)* the question of individualized images *of zoological phenomena and their rôle in the formation of scientific notions; 3)* the question of *inverse connexions and how to use them to achieve self-control of the knowledge acquired. Characterizing psychologically the system of knowledge acquired by pupils in the study of zoology, the author establishes its non-homogeneity as regards the level of generalizations, the saturation with individualized images of phenomena, the superposition of the systematic integrating notions. Typical of the knowledge of zoology acquired by 8-year school pupils are the following forms of mental reasoning: — particular representations of phenomena, individualized images, generalized schematic images, notions.*

On the basis of some experimental research carried out on pupils taken collectively (by forms) and individually, the author achieves a micro-analysis of logical operations and their characteristics typical of the domain of biological phenomena being studied, and puts forward certain elements concerning the organization of a programmed learning of zoology in our schools.

CU PRIVIRE LA PEDAGOGIA PROFESIONALĂ

P. PUFAN, M. BONTAŞ şi *D. ROMAN*
Cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice

Reprezentanţii pedagogiei noi, ştiinţifice, pot fi mîndri că într-o perioadă relativ scurtă au izbutit să rezolve într-un mod cu totul nou, ştiinţific, faţă de pedagogia trecutului, importante probleme legate de procesul de predare a cunoştinţelor, de principiile didactice, de metodele de învăţămînt.

Progresul tehnico-ştiinţific şi dezvoltarea şcolii ridică însă şi alte probleme, care — fără îndoială — că sînt în evidenţa cercetătorilor din domeniul pedagogiei, dar care pînă în momentul de faţă nu au dobîndit încă rezolvări satisfăcătoare. Între acestea se numără şi cele referitoare la învăţămîntul profesional şi tehnic.

Dacă ne-am stabili atenţia doar asupra importanţei pe care a dobîndit-o învăţămîntul profesional şi tehnic, am ajunge la concluzia că ştiinţa pedagogică are încă o muncă uriaşă de întreprins în acest domeniu. Ne dăm seama că pînă acum s-a lucrat prea puţin pentru îmbunătăţirea metodelor necesare predării în aceste şcoli. De asemenea, a fost insuficient studiată şi generalizată experienţa bogată, dar în mare parte empirică, a maiştrilor din învăţămîntul profesional şi tehnic.

Cercetătorii de peste hotare şi cei din ţara noastră au arătat adesea că nevoile de dezvoltare a şcolii pe linia unei tot mai strînse legături cu producţia, în vederea dezvoltării multilaterale a viitorilor cetăţeni ai societăţii noastre, ridică probleme de cea mai mare importanţă. Acestea trebuie să constituie o preocupare de seamă şi pentru învăţămîntul profesional şi tehnic, care trebuie perfecţionat în permanenţă pentru ca măiestria celor ce vor munci în producţie „să se îmbine cu ridicarea pregătirii lor de cultură generală în domeniul ştiinţelor sociale şi ştiinţelor naturii şi cu dobîndirea unor cunoştinţe tehnice-inginereşti, agronomice, medicale şi a altor cunoştinţe de specialitate“ [1].

Dezvoltarea impetuoasă a tehnicii impune o exigenţă tot mai mare faţă de pregătirea tehnică şi culturală a celor ce muncesc în oricare din

[1] Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, *„Congresul al XXII-lea al P.C.U.S.“*, Editura politică, Bucureşti, 1962, p. 441.

ramurile economiei naționale. Electrificarea, mecanizarea și automatizarea proceselor de producție, care ușurează și reduc în mare măsură munca fizică, complică, în același timp, cerințele față de volumul cunoștințelor tehnice ale muncitorilor și față de caracterul deprinderilor de muncă în producție. O consecință a dezvoltării tehnicii în condițiile economiei socialiste este necesitatea calificării tot mai înalte a muncitorilor, tehnicienilor și inginerilor ; pregătirea multilaterală devine, deci, din ce în ce mai mult, un scop pentru care trebuie să lupte tot mai activ învățămîntul și întreaga societate.

Într-un articol intitulat „Despre principiile elaborării unui nomenclator al profesiunilor" [2], cercetătorul sovietic A. Veisbland arată că pentru formarea cadrelor de muncitori calificați în U.R.S.S. a fost necesară analiza componenței profesionale a meseriilor, precum și a tendințelor de dezvoltare a tehnicii în fiecare ramură a economiei naționale. Această analiză a dovedit că un mare număr de profesiuni sînt pe cale de dispariție și că, în același timp, un număr considerabil de profesiuni complexe, cu profil larg, dobîndesc un rol tot mai însemnat în producția modernă. Dintre acestea din urmă fac parte, spre exemplu, activitatea mecanicilor și a operatorilor pentru mașinile de calcul, a reglorilor de linii automate și de mașini agregate, a manipulanților de aparate din producția materialelor sintetice ș.a.

Alcătuirea unui nou nomenclator al profesiunilor are o deosebită importanță, deoarece în acesta, pe lîngă specificarea profesiunilor și specialităților, se precizează durata studiilor și categoriilor de calificare minimă la care trebuie să se ajungă în procesul instruirii. De aceste cerințe trebuie să se țină seama la întocmirea planurilor și programelor de învățămînt. Alegerea metodelor și procedeelor de predare va trebui să constituie una din preocupările de bază ale cadrelor care lucrează în școlile profesionale și tehnice, pentru a se asigura nu numai însușirea rapidă și temeinică a cunoștințelor și deprinderilor, ci și ridicarea nivelului tehnico-științific al instruirii teoretice și practice. În același timp, trebuie să se educe atitudinea creatoare a elevilor față de muncă.

Literatura sovietică de specialitate cuprinde un număr însemnat de articole și studii care se referă la munca metodică în școlile profesionale și tehnice [3]. De asemenea, cuprinde materiale care se referă la munca educativă ce trebuie să se desfășoare în aceste școli [4]. Lucrări cu problematică asemănătoare au fost efectuate în țările de democrație populară, fapt care a fost relevat la primul Seminar internațional pentru învățămîntul profesional din țările socialiste, ținut la Berlin în luna mai 1960 și a determinat constituirea unei comisii internaționale a țărilor socialiste pentru proble-

[2] *Învățămîntul profesional și tehnic*, Culegere de articole, E.S.D.P., București, 1961.

[3] V. Vlasov: *Munca metodică în școală:* V. Esikov și A. Fișelev: *10 ani de la înființarea cursurilor centrale de perfecționare;* N. Kaminarov: *În căutare de noi căi pentru ridicarea nivelului la învățătură* (în culegerea: „Învățămîntul profesional și tehnic", E.S.D.P., București, 1961).

[4] A. Lipneagova: *Educația la lecțiile teoretice;* D. Lesik și N. Ponomarenko: *Realizările mari ale colectivului* ș.a. (în culegerea „Învățămîntul profesional și tehnic", E.S.D.P., București, 1961).

mele învățământului profesional și înființarea arhivei internaționale de pedagogie profesională. La acest seminar a fost discutat și proiectul de statut al acestei comisii [5], care în esență se referă la problemele pedagogiei profesionale în țările socialiste.

După încheierea seminarului internațional pentru învățământul profesional, ținut la Berlin, o serie de institute de cercetare științifică din Uniunea Sovietică și din țările de democrație populară au înscris în planurile de muncă teme de pedagogie profesională. Astfel, Cabinetul central al învățământului profesional și tehnic de pe lîngă Comitetul de stat al Consiliului de Miniștri al R.S.F.S.R. și-a propus să cerceteze schimbările intervenite în ultimul timp în calificarea profesională, în legătură cu progresele înregistrate de tehnică și să stabilească trăsăturile caracteristice pentru fiecare profesiune. În vederea acestor studii au fost înființate, în Uniunea Sovietică, laboratoare speciale de cercetare.

Tot pe linia acestei preocupări, trebuie să reținem că cercetătorii sovietici în domeniul pedagogiei și-au propus să studieze formarea deprinderilor profesionale, antrenînd în această acțiune fiziologi, psihologi și metodicieni — bineînțeles punîndu-se accentul pe formarea deprinderilor legate de deservirea tehnicii celei mai noi, mecanizate și automatizate în cel mai înalt grad cunoscut pînă acum.

De asemenea, au pornit la lucru pentru elaborarea bazelor teoretice ale sistemelor de instruire în producție și a diferitelor metode de predare pentru diferite specialități o serie de institute.

Astfel, Institutul de pedagogie profesională din Praga se ocupă de istoricul învățământului profesional, de educația morală a elevilor din școlile profesionale și tehnice, de instruirea profesională a fetelor și femeilor, de influența muncii fizice și intelectuale asupra dezvoltării multilaterale a elevului în condițiile muncii în producție etc.

Institutul de pedagogie profesională din Berlin și-a formulat următoarele sarcini : stabilirea măsurii în care trebuie introduse în învățământul profesional elemente de cultură generală, pentru a pregăti specialiști cu un înalt nivel profesional, elaborarea unor metodici pentru învățământul profesional ș.a. Teme asemănătoare au fost înscrise în planurile de muncă ale catedrei de pedagogie profesională de pe lîngă Școala tehnică superioară din Dresda, ale Institutului pedagogic — secția învățământului politehnic și profesional — din Varșovia etc.

Pînă în prezent activitatea instituțiilor amintite este încă la început, temele abordate fiind în plină desfășurare. Este de altfel și o perioadă de început a formării cadrelor de cercetători în domeniul pedagogiei profesionale. „Cei mai mari teoreticieni ai pedagogiei generale — remarcă pedagogul polonez T. Sośnovski — au o pregătire umanistică și nu pot cuprinde problemele atît de complicate ale învățământului profesional, economic și tehnic, iar tehnicienii și economiștii sînt încă teoreticieni prea slabi în domeniul pedagogiei" [6].

---

[5] Emil Rizescu și Paul Precupețu: *Seminarii internaționale pentru învățământul profesional din țările socialiste*, Revista de pedagogie nr. 6/1960.

[6] *Pedagogia profesională*, în „Nowa szkola" nr. 7—8/1962, trad. dactilografiată în limba romînă, Ministerul Învățământului.

În afară de studierea sistematică a problemelor de pedagogie profesională, cercetătorii sovietici și-au propus să elaboreze un manual de pedagogie profesională care să conțină recomandări științifice cu privire la organizarea justă a instrucției și educației în școlile profesionale și tehnice. Un prim proiect al unui astfel de manual a fost alcătuit de cercetătorul A. A. Aizenberg [7]. După părerea sa, manualul de pedagogie profesională trebuie să cuprindă următoarele capitole:

1. Introducere: obiectul, sarcinile și metodele pedagogiei profesionale.
2. Istoricul învățămîntului profesional și tehnic din U.R.S.S. și din țările sistemului mondial socialist.
3. Fundamentarea social-economică a activității muncitorilor din principalele ramuri ale industriei și agriculturii; schimbările ce au intervenit în componența profesională a cadrelor de muncitori și cerințele față de nivelul pregătirii lor.
4. Principiile psiho-fiziologice de care trebuie să se țină seama în procesul de învățămînt din școlile profesionale și tehnice.
5. Didactica învățămîntului profesional și metodica generală a instruirii în producție.
6. Educația comunistă în școlile profesionale și în genere în instituțiile de învățămînt care se ocupă de pregătirea cadrelor de muncitori calificați.

Proiectul de manual elaborat de A. A. Aizenberg a determinat largi discuții în cercul pedagogilor sovietici specialiști în problemele învățămîntului profesional și tehnic. Ne vom opri asupra principalelor obiecțiuni, sintetizate în articolele elaborate de M. Hoinin [8] și J. Harcenko [9]. Ambii nu sînt de acord cu structura și conținutul manualului propus de A. A. Aizenberg, arătînd că el nu reflectă nici esența și nici specificul instrucției și educației elevilor din școlile tehnice și profesionale.

Considerînd că principalul capitol al pedagogiei profesionale ar fi relevarea premiselor social-economice care determină modificări în structura profesiunilor, A. A. Aizenberg depășește sfera cercetării pedagogice și atacă probleme de economie politică — subliniază M. Hoinin. El greșește, de asemenea, plasînd cea mai importantă problemă a pedagogiei profesionale abia în capitolul ultim al manualului pe care-l preconizează, cînd se știe, menționează M. Hoinin, că scopul principal al pedagogiei profesionale e tocmai de a pregăti muncitori cu înaltă conștiință socialistă, inovatori și fruntași ai muncii comuniste.

M. Hoinin consideră necesar a se destina un capitol, în orice manual de pedagogie profesională, pentru experiența acumulată în școlile profesionale din perioadele prerevoluționară și sovietică. De asemenea, trebuie să se trateze critic teoria și practica contemporană a pregătirii profesionale în S.U.A., Anglia și în alte țări capitaliste.

---

[7] A. A. Aizenberg: *Obiectul și sarcinile pedagogiei profesionale*, în revista Professionalno tehniceskoe obrazovanie, nr. 8/1961.

[8] M. Hoinin: *Împotriva introducerii în pedagogie a problemelor care țin de domeniul economiei și fiziologiei*, în revista „Professionalno tehniceskoe obrazovanie" nr. 6/1962.

[9] I. Harcenko: *Să se elaboreze un manual de pedagogie profesională*, în revista „Professionalno-tehniceskoe obrazovanie" nr. 6/1962

La rîndul său, I. Harcenko consideră că însăşi denumirea manualului nu este bine aleasă. Ar trebui să se numească pur şi simplu „Pedagogia" şi nu „Pedagogia profesională". El schiţează structura pe care trebuie s-o aibă un manual de pedagogie cu profil profesional. După părerea sa, un astfel de manual trebuie să cuprindă următoarele capitole şi teme :

1. Bazele generale ale pedagogiei : scopul şi sarcinile educaţiei comuniste ; obiectul şi metodele pedagogiei ; particularităţile de vîrstă ale elevilor din şcolile profesionale şi tehnice ; sistemul învăţămîntului profesional şi tehnic în U.R.S.S.

2. Teoria învăţămîntului (didactica) — procesul de învăţămînt şi principiile didacticii sovietice. Conţinutul învăţămîntului ; lecţia în şcolile profesionale şi tehnice ; metodele de învăţămînt.

3. Teoria educaţiei : bazele educaţiei morale ; metodele de educaţie în spiritul moralei comuniste ; educarea disciplinei conştiente ; educarea atitudinii comuniste faţă de muncă ; educaţia estetică ; educaţia fizică ; organizaţia de Comsomol în şcolile profesionale şi tehnice ; maistrul conducător al instrucţiei în producţie ; educatorul şi profesorul în şcolile tehnice şi profesionale ; organizarea şi educarea colectivului de elevi ; munca în afara clasei şi extraşcolară.

4. Şcoala şi familia ; internatul.

5. Conducerea şcolii.

Desigur că discuţiile privitoare la pedagogia profesională continuă, această problemă fiind actuală şi importantă. Nu există nici un fel de îndoială că cercetătorii din domeniul pedagogiei sînt convinşi că problemele complexe ale educaţiei şi pregătirii profesionale a elevilor trebuie să fie rezolvate în mod ştiinţific. Pedagogia profesională este deci necesară tuturor specialiştilor care se ocupă de pregătirea muncitorilor calificaţi şi îndeosebi conducătorilor instrucţiei în producţie, fiindcă aceşti oameni, deşi posedă cunoştinţe temeinice de specialitate, totuşi nu stăpînesc încă pedagogia şi metodica. Relativ tînăra ramură a ştiinţei pedagogice — pedagogia profesională — îi va ajuta să înţeleagă particularităţile legării învăţămîntului cu munca, în toate etapele pregătirii elevilor pentru activitatea practică, să găsească procedeele metodice cele mai potrivite pentru formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă la elevi şi, ceea ce este şi mai important, să contribuie, alături de profesorii şi educatorii şcolilor în care lucrează, la opera de formare a oamenilor cu pregătire superioară, cu o înaltă conştiinţă comunistă şi cu o bogată viaţă spirituală, adică a oamenilor de care are nevoie societatea noastră.

Considerăm că nu putem încheia această scurtă prezentare fără a sublinia contribuţia cercetătorilor din ţara noastră la rezolvarea unor probleme de pedagogie profesională. Precizăm că apariţia unor preocupări de acest fel a fost posibilă abia după reforma învăţămîntului din anul 1948, prin care s-a acordat o atenţie deosebită creşterii noilor cadre muncitoreşti şi tehnice. Condiţiile create de regimul democrat popular pentru pregătirea noilor cadre de muncitori, corespunzătoare nivelului tehnic al industriei şi agriculturii noastre, nu pot fi nici pe departe comparate cu sistemul uceniciei din regimul burghezo-moşieresc. Astăzi profesorii şi educatorii se străduiesc pentru realizarea unei cît mai complexe pregătiri a

elevilor din școlile profesionale și tehnice. Absolvenții acestor școli devin muncitori calificați și tehnicieni bine pregătiți, cadre de nădejde, care posedă nu numai serioase cunoștințe teoretice, ci și o temeinică pregătire practică.

Pe baza hotărîrilor Congresului al III-lea al P.M.R., învățămîntul profesional și tehnic se va dezvolta tot mai mult, urmînd ca pînă în anul 1965 numărul de cadre muncitorești calificate prin școli să crească cu circa 260 000, și, corespunzător necesităților crescînde, economia noastră națională va primi peste 100 000 de noi cadre tehnice medii. În ce privește calitatea pregătirii acestor cadre, ca de altfel pregătirea de cadre pentru toate sectoarele, așa cum a arătat tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al P.M.R., ea „se află în permanență în atenția partidului și statului nostru" [10]. Dezvoltarea învățămîntului profesional și tehnic în țara noastră determină sporirea numărului de cadre didactice necesare școlilor respective și, în același timp, accentuează necesitatea pregătirii pedagogice a acestor cadre. Dacă ținem seama că în noua orientare a școlii de cultură generală sarcina de bază este îmbinarea învățămîntului cu munca productivă și că această acțiune se desfășoară cu participarea unui număr însemnat de tehnicieni și ingineri, problema pregătirii pedagogice a cadrelor care predau disciplinele tehnologice și se ocupă de instruirea practică a elevilor dobîndește și mai multă importanță.

În prezent, la noi, pregătirea pedagogică a tehnicienilor și a inginerilor care sînt încadrați ca profesori în școlile profesionale și tehnice se efectuează sistematic. Ministerele de resort și cabinetele metodice pentru învățămîntul profesional și tehnic organizează cursuri de perfecționare în timpul verii, instructaje pedagogice și metodice, cercuri pedagogice, comisii metodice în școli, lecturi pedagogice etc.

Față de această grijă, se poate afirma cu toată siguranța că tehnicienii și inginerii care-și desfășoară activitatea în școlile profesionale și tehnice sînt preocupați de rezolvarea problemelor instructiv-educative și metodice din aceste școli. Lucrul acesta a fost relevat cu prilejul diferitelor sesiuni de lecturi pedagogice. În astfel de ocazii, s-a discutat despre organizarea muncii dirigintelui în școala profesională și tehnică, despre problemele metodice ale instruirii practice în atelierele-școală și în producție, despre metodele și procedeele folosite de către director în îndrumarea și controlarea procesului de învățămînt ce se desfășoară în școlile profesionale și tehnice ș.a.

Semnalăm faptul că în țara noastră, chiar în anii imediat următori după eliberare, a existat preocuparea de a se da o pregătire pedagogică viitorilor ingineri. Astfel, în planul de învățămînt al Institutului agronomic din Iași a fost introdus, începînd din anul 1945, un curs (facultativ) de pedagogie [11], iar după reforma învățămîntului, în toate planurile de învă-

[10] Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R.*, Editura politică, 1960, p. 108.

[11] Ștefan Bîrsănescu: *Din experiența unui curs facultativ de pedagogie pentru inginerii industriali și agronomi*, în Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza" din Iași, secțiunea a III-a, tomul IV, anul 1958.

țământ ale institutelor politehnice și agronomice au fost introduse astfel de cursuri. Se poate spune că pregătirea pedagogică a studenților din aceste institute a crescut și s-a perfecționat mereu, de la un an școlar la altul. Astfel la Institutul politehnic din București [12], dacă la început predarea cursului de pedagogie a avut mai mult un caracter teoretic, puțin legat de problemele specifice ale predării disciplinelor cu caracter tehnic și de problemele instructiv-educative ale învățământului profesional și tehnic, astăzi acest curs este legat de specialitatea viitoare a studentului, ca inginer-profesor, și el vizează nu numai pregătirea pedagogică, ci și ridicarea nivelului de cultură generală al studenților, prin cunoașterea unor probleme de pedagogie de interes mai larg, cum ar fi educația ca fenomen social, caracterul istoric și de clasă al educației, rolul educativ al literaturii și artei, raportul dintre educație, mediu și ereditate etc. Un curs puțin diferit ca problematică se ține și la Institutul politehnic din Timișoara [13].

Desigur, ar fi necesar să se realizeze o colaborare mai strînsă între colectivele de cadre didactice care predau cursuri de pedagogie în diferitele institute politehnice din țara noastră, pentru a se putea trece la elaborarea și publicarea unui curs special de pedagogie, care să fie atît la îndemîna studenților, cît și a inginerilor care-și desfășoară activitatea în școlile profesionale și tehnice. După părerea noastră, un astfel de curs ar putea avea ca problematică, în principal, pe cea predată studenților de colectivul de pedagogi de la Institutul politehnic din București. Desigur că acest curs n-ar putea să aibă decît un caracter general, de inițiere a viitorilor ingineri-profesori în problemele de bază ale pedagogiei. Problematica unui curs sau a unui manual de pedagogie profesională, cu largă circulație în rîndurile maiștrilor și inginerilor ce-și desfășoară munca în școlile profesionale și tehnice, ar trebui să includă, după părerea noastră, în mod obligatoriu, și unele elemente de psihologie pedagogică, cum ar fi: *dezvoltarea proceselor psihice și a personalității copilului; caracterizarea principalelor perioade de vîrstă; cunoașterea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor; condițiile asimilării trainice a cunoștințelor și ale formării priceperilor și deprinderilor* — accentul căzînd, bineînțeles, pe *deprinderile de muncă; organizarea rațională a muncii elevului; personalitatea profesorului și a instructorului de practică.*

Includerea unor elemente de psihologie pedagogică, într-un viitor manual de pedagogie profesională, este justificată în primul rînd de faptul că acestea sînt necesare pentru orice educator sau cadru didactic care-și desfășoară munca în școlile profesionale și tehnice. Ei se întîlnesc la tot pasul cu probleme la care nu pot da rezolvări corecte fără a poseda cunoștințe de psihologie pedagogică.

Putem spune că între problemele de pedagogie abordate de cercetătorii Institutului de științe pedagogice din țara noastră se întîlnesc și unele

[12] I. Cremer, I. Bontaș și C. Nacu: *Unele probleme privind pregătirea pedagogică a viitorilor ingineri*, în Revista învățămîntului superior, nr. 1—2/1962.

[13] N Apostolescu: *Legarea școlii cu producția și pregătirea cadrelor didactice*, în Revista de pedagogie nr. 3/1960.

de pedagogie profesională, ale căror concluzii ar putea fi utile atît cadrelor care muncesc în școlile profesionale și tehnice, cît și celor care s-ar ocupa de alcătuirea unui manual de pedagogie profesională. Nu intenționăm să prezentăm o listă a acestor lucrări, ci doar să dăm unele indicații generale cu privire la conținutul lor. Au fost publicate lucrări care se ocupă de legarea de viață, de producție a cunoștințelor dobîndite de elevi în școală [14]; lucrări care tratează probleme de organizare și de metodica instruirii elevilor în producție [15]; lucrări în care se studiază condițiile formării deprinderilor de muncă [16]; lucrări care studiază problemele muncii educative, desfășurate în școlile profesionale și tehnice [17] ș.a.

Desigur că studiile de pedagogie profesională ce se vor întreprinde în viitor vor avea menirea nu numai de a rezolva problemele pedagogice actuale, ci și pe aceea de a efectua cercetări de perspectivă, orientate spre continua perfecționare a sistemului educației comuniste. Aceste studii vor putea fi utile cadrelor didactice și, în general, celor care lucrează în școlile patriei noastre, dacă vor conține recomandări și concluzii științific fundamentate.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

(Резюме)

Систематическое изучение вопросов профессиональной педагогики стало одним из самых необходимых требований педагогических исследований настоящего времени.

Авторы дают краткий обзор опубликованных работ и описывают то, что было предпринято ввиду составления учебника профессиональной педагогики.

В последней части статьи указывается на пользу, которую приносит соответствующая педагогическая подготовка техников и инженеров, работающих в профессиональных и технических школах.

---

[14] Stanciu Stoian și M. Ghivirigă: *Învățămîntul politehnic și pregătirea pentru producție*, în Revista de pedagogie nr. 3/1959; A. Chircev: *Probleme ale legării învățămîntului cu munca productivă în cercetarea pedagogică*, în Revista de pedagogie nr. 4/1962 ș.a.

[15] St. Linul: *Contribuții la problema lecției în Școala tehnică*, în volumul „Unele probleme ale lecției" sub red. prof. I. Cremer, E.S.D.P., 1960; V. Rusescu: *Folosirea demonstrației la lecțiile de aparate și instalații în școlile tehnice de chimie*, în Revista de pedagogie nr. 4/1960; M. Bontaș: *Instruirea practică alternativă a elevilor școlilor profesionale din sectorul industriei ușoare*, în Revista de pedagogie nr. 3/1962; D. Roman: *Din experiența cercurilor tehnice de elevi din învățămîntul agricol*, în Revista de pedagogie, nr. 2/1961; M. Ghivirigă și Gh. Ene: *Instruirea practică în producție la specialitatea mecanică auto*, în Revista de pedagogie nr. 4/1962; Emilia Constantinescu, Valeriu Maxim și E. Botez: *Cîteva probleme de organizare și metodică a instruirii practice în producție a elevilor la specialitatea mașini-unelte*, în Revista de pedagogie nr. 4/1962; V. Bunescu și Valentina Vișan: *Lecția de instruire practică în agricultură*, Revista de pedagogie nr. 10/1962.

[16] Margareta Bernițchi: *Aspecte ale formării deprinderilor de a croi suprafețe de încălțăminte în procesul instruirii în producție*, în Revista de pedagogie nr. 4/1962 ș.a.

[17] D. Salade și R. Codreanu: *Unele aspecte educative ale instruirii în producție*, în Studiu universitatis „Babeș-Bolyai" seria a III-a, fasciculus 1/1961.

AU SUJET DE LA PEDAGOGIE PROFESSIONNELLE

(Résumé)

L'étude systématique des problèmes de pédagogie professionnelle est devenue une préoccupation des plus aigues parmi les chercheurs du domaine de la pédagogie.

La présent article souligne la nécessité de telles études et énumère quelques-uns des travaux les plus représentatifs, effectués en la matière.

En méme temps, on passe en revue les préoccupations en vue de la rédaction d'un manuel de pédagogie professionnelle. L'article mentionne ensuite l'utilité de la préparation pédagogique des techniciens et des ingérieurs encadrés dans les écoles professionnelles et techniques et montre les moyens employés en ce sens.

CONCERNING VOCATIONAL PEDAGOGY

(Abstract)

The systematic study of all questions of vocatonal pedagogy has become a must with research-workers in the field of pedagogy.

The present article stresses the necessity for the elaboration of such studies, and enumerates some of the most representative works in the matter.

The article reviews the concern for the elaboration of a handbook of vocational pedagogy and emphasizes the need for a pedagogical training of the technicians and engineers teaching in technical and vocational schools, also showing the methods used to this end.

G. TH. OXENSTIERN ȘI INCEPUTURILE DEZVOLTĂRII GÎNDIRII PEDAGOGICE DIN MOLDOVA

Prof. dr. ȘT. BÎRSĂNESCU, membru corespondent
al Academiei R.P.R.
și
Prof. N. C. Enescu

Gabriel Thureson Oxenstiern, gînditor suedez (1641—1707), este un nume bine cunoscut în țara noastră, cu deosebire în Moldova, încă din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, prin lucrarea sa „Pensées, réflexions et maximes morales". În Moldova se cunoaște o traducere în manuscris a primei părți din această lucrare, care, după unii cercetători, datează de pe la 1750. Istoricii literari socot această lucrare ca una dintre cele mai vechi traduceri românești din limba franceză și, după cum observă Alex. Lambrior, chiar prima [1].

Această operă a circulat și a fost citită în Moldova, începînd din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și pînă către sfîrșitul secolului al XIX-lea. Ea a fost cunoscută sub diferite forme: a) ediții franceze în două volume, tipărite în 1736, 1774, 1825 [2]; b) traduceri în manuscrise, peste 25 la număr, edițiile tipărite și traducerile în manuscrise aparținînd numeroșilor boieri, domni, clerici și Bibliotecii Academiei Mihăilene [3]; c) extrase publi-

[1] Alex. Lambrior: *Limba română veche și nouă. Tălmăcirea românească a scrierilor lui Oxenstiern*, Convorbiri literare, VII, nr. 9, 1873, Iași, pp. 326—334. În primele ediții lucrarea se intitula „Pensées sur divers sujets avec des réflexions morales", (1774); M. Gaster: *Geschichte der rumänischen Litteratur*, Gröber Grundriss der rumänischen Philologie, II, 3, Strassburg, 1896, pp. 333—337; Idem, *Crestomație română*, II, 1710—1830; *Dialectologie, Literatura populară*, Glosar Leipzig, București, 1891, pp. 46—49.

[2] Exemplarele se află la Biblioteca „M. Eminescu" a Universității ieșene, cu semnăturile diferiților cititori, printre care și a lui Alex. Lambrior.

[3] *Catalogul cărților de citit al Academiei Mihăilene*, 1841, p. 40; Biblioteca „M. Eminescu" are Ms. V—10, cuprinde amîndouă volumele care au aparținut lui Vasile Beldiman, domnitorului Ion S. Sturza, M. Kogălniceanu; Idem, Ms. V—7; Alex. Lambrior, în op. cit., indică pe Vasile Pogor, Iancu Codrescu, Gr. Carp posesori de manuscrise din aceeași lucrare transcrisă de ierodiaconul Isachie; C. Negruzzi, în *„Cum am învățat românește"*, arată că și tatăl său poseda un astfel de manuscris; Alex I. Ciurea, *Figuri de ierarhi moldoveni*; Leon Gheuca, 1942, publică cărți dintr-o scrisoare a lui Dosothei Obradovici din aprilie 1783, prin care informează că episcopul Leon Gheuca de

cate de Gh. Asachi, Al. Lambrior, Mihail Eminescu, Moses Gaster, D. Murăraşu[4]; d) prelucrări din opera lui Oxenstiern în „Ithica ieropolitică", tipărită la Lavra Pecerska din Kiev (1712) și tradusă în limba romînă de către Vartolomeu Măzăreanu (1764)[5]. Din 67 teme cuprinse în aceste manuscrise, 26 poartă titluri identice sau asemănătoare cu cele ce întîlnim în opera lui Oxenstiern.

In „Zabava fandasiei", scrisă în italienește de Franghise Lavredeanu (de la Lavra), tradusă în grecește de negutătorul Malahie Castrisie și din grecește tradusă în romînește de către medelnicerul Const. Vîrnav în 1802, întîlnim un cuprins asemănător cu „Pensées" de Oxenstiern[6].

În opera literară a lui M. Eminescu — nuvelele „Cezara", „Sărmanul Dionis", poeziile filozofice, Scrisoarea I — se întîlnește o puternică influență a gîndirii lui Oxenstiern[7].

Deci, opera lui Oxenstiern a fost cunoscută și apreciată atît în apus (Franța, Germania, Italia), cît și în răsărit (Rusia, Grecia, Țările Romîne).

Opera de cugetare a lui Oxenstiern a fost studiată la noi sub mai multe aspecte, cu excepția celui pedagogic. Alex. Lambrior constată că ideile lui Oxenstiern au influențat generația de intelectuali de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea — scriitori ca C. Conachi, Alex. Beldiman și alții[8]. I. Scurtu, în studiul introductiv la M. Eminescu[9], constată că izvorul temei din poezia filozofică „Glossa" este una din tezele susținute de Oxenstiern în lucrarea citată și pe care poetul romîn a cunoscut-o dintr-un manuscris, din care a și publicat un fragment în „Curierul din Iași" (nr. 66, 1876).

În acest studiu ne propunem să cercetăm raportul dintre gîndirea lui Oxenstiern și cultura pedagogică romînească.

Roman și-a propus să tipărească cu cheltuiala sa *„Teatrul politic al lui Oxenstiern și Telemahul"* (probabil traducere făcută de scriitorul Dumitrache din îndemnul acelui episcop, cum informează M. Gaster în operele citate); I. Bianu, *Catalogul manuscriptelor românești*, București, 1907, indică alte trei manuscrise din această operă. La mănăstirea Neamț se află încă un manuscris, după Ilie Gheorghiță; N. Iorga, *Revista istorică*, VI, nr. 7, 1920, indică și alți posesori.

[4] Gh. Asachi: *„Albina Românească"*, *„Gazeta de Moldavia"*, *„Almanahul de învățătură și petrecere din 1858"*, *„Gîndurile lui Stern"*, (trad. de A. Obreja); Alex. Lambrior: Op. cit., publică extras: *„Pentru vederi"* și *„Pentru schimbarea legii sau a credinței"*; M. Eminescu: *„Curierul de Iași"*, nr. 66, 1876. In „Comedia cea de obște" și într-un manuscris cu nr. 2307 de la Acad. R.P.R., Eminescu copiase din Oxenstiern: „Pentru pustietate sau singurătate" și „Pentru vin"; M. Gaster: Op. cit., *„Vorba trupului cu sufletul"*, pp. 46—49.

[5] E. Picot: *Notice bibliographique sur le protopop Michail Strilbițki*, Paris, 1905, pp. 4—5; I. Bianu: Op. cit., t. I, p. 156; N. Iorga: *Istoria bisericii românești*, II, 1909, p. 191.

[6] M. Gaster: *Crestomație română*, II, pp. 46—49.

[7] M. Eminescu: *Scrieri politice și literare*, Ed. I. Scurtu, București, 1905, p. 324 și urm.; T. Vianu: *Poezia lui Eminescu*, București, 1930, p. 57 și urm. D. Murăraşu: Op. cit., pp. 4—15; G. Călinescu: *Opera lui Mihail Eminescu*, II, București, 1935, pp. 92—93.

[8] Alex. Lambrior: Op. cit., pp. 324—326.

[9] I. Scurtu: *Scrieri politice și literare*, București, 1905, p. 324 și urm.; Tudor Vianu: Op. cit., p. 57 și urm. afirma același lucru; Dumitru Murăraşu: Op. cit., pp. 4—15, constată că influența gîndirii lui Oxenstiern se resimte în scrierile politice, în nuvelele *„Cezara"*, *„Sărmanul Dionis"*, în poeziile filozofice *„Glossa"* și *„Scrisoarea I"* a marelui nostru poet.

Gabriel Thureson Oxenstiern a trăit între anii 1641—1707, ocupînd funcţii de stat importante. El a fost un diplomat cunoscut în Europa apuseană în această perioadă plină de frămîntări. A călătorit aproape în toate statele Europei apusene, şi-a însuşit o bogată cultură prin călătorii şi lectură, a cunoscut mai multe limbi străine.

Din opera lui Oxenstiern se desprind unele idei pedagogice, care reflectă condiţiile social-economice ale societăţii în care a trăit. El apare ca un filozof eticizant, combătînd viciile societăţii feudale. El căuta în natura umană resursele pentru eliberarea omului de sclavia viciilor, formulînd cugetări ca un filozof umanist ; dar, preocupat de a influenţa pe om în purtarea lui, socotea necesar să-i vorbească de dumnezeu ca un misionar. Aceasta reflectă influenţa dominantă a orînduirii feudale.

Oxenstiern nu prezintă probleme şi idei pedagogice organizate într-un sistem. Îmbrăţişînd probleme foarte variate şi înşirate într-o ordine întîmplătoare, această operă nu are caracterul unui studiu sistematic, deşi autorul ei dovedeşte o cultură bogată. Cele aproape 300 de teme şi 595 cugetări pe care le întîlnim în opera lui Oxenstiern, privesc marea problemă a omului, a relaţiilor omului, comportarea lui în viaţă. În această bogată colecţie de teme şi cugetări ale sale, cum este firesc, după natura problemei fundamentale de care s-a ocupat, întîlnim unele idei interesante, care privesc educaţia şi învăţămîntul.

Oxenstiern consideră că omul este imperfect, dar e înzestrat de la natură cu curiozitate şi capacitatea de a imita. Chiar oamenii de talent, geniile — zice el — dovedesc, în multe cazuri, lipsuri mari [10]. Oxenstiern condamnă purtarea pe care o observă la unii oameni : „umili cînd au căzut în disgraţie, orgolioşi în timpul prosperităţii". El afirma că un om adevărat „nu se pleacă niciodată, nici într-o parte, nici în alta [11]. Pe lîngă aceasta, Oxenstiern, sesizînd inegalitatea socială, critica atitudinea celor mari, a celor bogaţi : „Cîtă inegalitate în această lume în atribuirea binelui şi a răului. Unii se află împovăraţi de greutatea mizeriei celei mai înspăimîntătoare... Alţii, din contră, plutesc în belşugul cel mai mare" [12]. Oxenstiern protesta împotriva nedreptăţilor sociale, împotriva moravurilor sociale : „Săracul, care se împrumută spre a-şi procura cele necesare vieţii, trece drept şiret sau coţcar, în timp ce se face graţii bogatului care n-a plătit datoriile sale, cu toate că ar fi avut mijloace" [13]. „Cei mai mari s-ar crede dezonoraţi dacă ar avea ceva comun cu poporul. Pentru ei, peste tot, trebuie să se resimtă distanţa mare care-i separă. Ei se lipsesc de plăcerile naturale şi inocente, în schimb se desfată cu cele închipuite şi cu crime" [14].

Este evident că Oxenstiern se dovedeşte un observator al moravurilor societăţii din vremea sa, al moravurilor clasei conducătoare îndeosebi şi îndreaptă o critică întemeiată împotriva acestor moravuri. Dar el nu merge mai departe, la dezvăluirea cauzelor care generează nedreptăţile sociale,

[10] G. Th. Oxenstiern: Pensées, réflexions et maximes morales, Ed. 1825, pp. 46, 55, 118.
[11] Idem, op. cit., I, p. 146.
[12] Idem, Op. cit., II, p. 278.
[13] Idem, Op. cit., II, p. 230.
[14] Idem, p. 228.

moravurile reprobabile, ci vorbește de om în genere, nesesizînd existența claselor sociale și neluînd o atitudine hotărîtă împotriva celor vinovați de aceste rele sociale. Prin susținerea necesității luminării omului și prin critica pe care o face societății feudale, Oxenstiern se afirmă ca un gînditor cu unele idei progresiste și se situează, prin aceasta, în rîndurile mișcării iluministe în faza de început. Dar, rămînînd legat de interesele clasei feudale căreia îi aparținea și de biserică, cugetarea lui Oxenstiern se caracterizează prin contradicții și idei limitate de condițiile social-istorice ale epocii în care a trăit.

Oxenstiern concepea copilul astfel : a) copilul ca o ceară moale (teza Quintilianus), sau b) ca o ființă care se caracterizează prin capacitatea de a înregistra, de a întipări provocările mediului extern (ca urmele pașilor unui om într-un material moale, flexibil), precum și prin capacitatea de a se dezvolta (Komensky). „Copilul fiind ca ceara căreia i se pot da toate formele pe care le poate dori cineva și ca o plantă care se dezvoltă și are nevoie de a fi cultivată spre a produce roadele pe care le urmărim, educația va putea crea o a doua natură — consuetudo est altera natura".

Educația este socotită de Oxenstiern ca o cultivare (teza Komensky). Cultivarea copilului o asemăna cu însămînțarea pămîntului primăvara, de la care prin îngrijire se obțin roadele care se culeg așa cum se culeg strugurii toamna. „Așa cum bunul strugure pe care-l culegem cu atîta plăcere toamna ne-a costat multe griji și greutăți, tot astfel, buna sau reaua purtare a omului atîrnă în mod principal de educație și un tată este obligat de legea naturii să-și dea toate ostenelile ce-i stau în putință, astfel, încît copilul său, în timpul celor mai drăgălași ani, să capete sentimentele de dragoste pentru virtute și dezgust față de vicii". În legătură cu această obligație a părinților, Oxenstiern mai adăuga : „De altfel, eu nu găsesc de loc justificat ca un părinte să fie obligat la altceva față de copilul său decît de a-i da o bună educație și de a-l pune pe drumul cel bun, spre a-și împlini menirea sa. Însă, după aceasta, a se neliniști, a se îngriji spre a-i aduna multe bunuri, a se lipsi de propriile sale plăceri și a-și încărca conștiința, pentru a-l lăsa după moarte un mare senior, eu socot că e cea mai mare nebunie ce-o poate face un părinte" [15].

Apreciind obligația părinților de a se ocupa de educația copiilor ca prima și cea mai importantă dintre obligații, Oxenstiern exprima idei de înaltă semnificație morală. Oxenstiern critica „ridicola orbire a mamelor, care nu sesizează sau nu iau măsuri împotriva defectelor ce le manifestă fiii lor și le trec cu vederea, deși pretind și chiar se laudă că le dau o creștere bună" [16].

Oxenstiern atrăgea atenția asupra pericolelor care amenință tinerețea. El sublinia marea grijă pe care trebuie s-o aibă părinții și educatorii față de educația tinerilor. „Nu s-a văzut niciodată un lucru mai frumos și mai periculos decît tinerețea... Ea este un trandafir în primăvara vieții omului, însă, ea ușor poate fi atrasă în abisul viciilor din lipsa de experiență și din pricina vivacității sale. E o mare continuu agitată de furtună și plină

[15] G. Th. Oxenstiern : Op cit., II, Ed. 1925, p. 110.
[16] Idem, pp. 40—43.

de mii de spume, pe care orice om, străbătîndu-le, trece prin mii de pericole pentru a ajunge la portul dorit... Tinereţea crede că ştie totul, fără a voi să înveţe nimic din experienţa altora [17].

Educaţia — după Oxenstiern — trebuie să completeze, să împingă mai departe dezvoltarea naturii umane, spre perfecţiune, să-i înlăture lipsurile ce se constată, să creeze o a doua natură, după cerinţele omului încadrat în societate.

Instrucţia tineretului constituie o preocupare importantă în diferite capitole şi cugetări ale lui Oxenstiern. El recomandă, ca mijloace importante de instruire a tineretului, însuşirea ştiinţelor, a muzicii, călătoriile, lectura.

Oxenstiern se arată duşmanul implacabil al ştiinţelor inutile: „Omul se sforţează de a-şi însuşi cît mai mult din ştiinţe... Natura este un tezaur inepuizabil şi viaţa omului e prea scurtă spre a le dobîndi pe toate... Natura se descoperă omului cu încetul, aşa cum împărţim şi noi copilului cunoştinţele despre lume, cît poate el prinde". Oxenstiern atrage atenţia că sînt şi „ştiinţe inutile, inventate, fără îndoială, de vreun trîndav... O ştiinţă inutilă e ca pînza de păianjen, care, cu toate că e făcută cu multă grijă şi artă, ne îndeamnă de a o dispreţui pentru inutilitatea ei... [18].

Din aceste cugetări ale lui Oxenstiern vom reţine faptul istoric că pe acea vreme nici tinerimea din clasa conducătoare nu era îndrumată sau orientată în întregime în pregătirea sa intelectuală şi că aceasta nu se ocupa cu ştiinţele şi primea o educaţie greşită. Mai reţinem faptul că el recomanda ca dintre ştiinţe să apreciem în primul rînd pe cele realiste, ferindu-ne de activităţi care ne împing spre desfătări uşuratice.

Oxenstiern recomanda studiul filozofiei, care „este mama tuturor ştiinţelor". „Filozofia dispune pe om să se obişnuiască cu toate lucrurile. Ea îl face propriu la toate artele şi capabil pentru toate ştiinţele" [19]. Sub influenţa epocii, Oxenstiern aprecia greşit filozofia ca pe o ştiinţă a ştiinţelor şi de aceea nu înţelegea şi raportul invers, care scoate în evidenţă valoarea ştiinţelor particulare.

La întrebarea: cît timp trebuie să studieze un om? — Oxenstiern răspunde: „Este bine de a învăţa tot timpul... Nimeni nu poate fi atît de universal în ştiinţe, încît să nu fie un altul care să-l întreacă... Înţelepciunea şi experienţa nu-l fac niciodată pe om atît de perfect, încît să nu mai aibă nimic de învăţat... Cine crede că ştie destul?... Omul trebuie să studieze tot timpul şi să fie preocupat de a face progrese în studiile sale... E o nebunie de a-ţi închipui că cineva nu are nevoie de aceasta". Astfel, el susţine concepţia justă că studiul trebuie continuat şi după ce s-a încheiat activitatea de învăţămînt a şcolii.

O idee pozitivă a lui Oxenstiern este şi aceea că învăţătura nu trebuie să fie însuşită şi folosită într-un scop egoist. „Fructul cel mai plăcut al studiilor este de a putea instrui pe aproapele tău, de a-l face să iasă din

[17] G. Th. Oxenstiern: Op. cit., II, p. 114.
[18] Idem, Op. cit., I, pp. 197—274.
[19] Idem, p. 332.

întunericul ignoranței în care ne naștem toți și de a se elibera de prejudecățile de care este stăpînit" [20].

Dintre arte, Oxenstiern prețuiește doar muzica, întrucît consideră că aceasta completează cultura unui om. „Din toate plăcerile lumii, desigur, muzica este cea mai dulce, căci, pe lîngă armonia care încîntă urechile, ea influențează însuși spiritul... Muzica este singura dintre plăceri care este prețuită pretutindeni" [21].

Oxenstiern face unele observații și recomandări subtile în legătură cu călătoriile. Printre altele, scrie : „Cei vechi au comparat lumea cu o mare carte, din care omul ce n-a văzut decît țara sa de naștere, n-a citit decît o foaie... Este sigur că prin călătoriile în țările străine omul se perfecționează, dacă știe să tragă avantajele pe care ele i le pot procura și dacă se poate păzi de neplăcerile pe care le poate întîlni uneori... Într-o astfel de călătorie politețea este cea mai necesară decît tot ce s-ar învăța în universitățile din Padua sau Salamanca" [22].

Cugetările lui Oxenstiern în legătură cu lectura sînt, de asemenea, interesante : „Dintre toate desfătările, în mod sigur, nu este nimic mai plăcut, nici mai de folos, decît citirea cărților... Voim să învățăm ceea ce ne ajută să ne instruim fără ipocrizie. Dorim să învățăm științele, ei (scriitorii, n.n.) ni le comunică fără nici o plată [23]". „Ce rușine este de a îndrepta toate grijile spre ornamentarea corpului, în timp ce se neglijează cultura spiritului, de a petrece mulțime de ore în fața oglinzii și a nu te hotărî de a întrebuința măcar o oră pentru lectură ; fără ea înseamnă a putrezi în ignoranța cea mai crasă și a te hotărî să nu pui între tine și animal decît o diferență foarte superficială" [24]. Oxenstiern condamna nepriceperea de a întrebuința lectura, erudiția goală, stearpă : „Orice lectură nu servește la nimic unui om, dacă nu stăpînește arta de a se servi de ea în diferite ocazii" [25].

Cugetările lui Oxenstiern asupra lecturii, deși judicioase, nu trec pragul considerațiilor de ordin general, căci prin ele se pledează numai pentru necesitatea lecturilor și nu se atinge nimic privind conținutul și metodica desfășurării acestora.

Oxenstiern pune mare preț pe formarea deprinderilor de gîndire și de voință, precum și pe armonia dintre acestea : „Acțiuni juste vin din gînduri juste". Oxenstiern observă că nu totdeauna primele gîndiri sînt cele mai bune. Gîndurile ce vin pe urmă sînt superioare celor ce vin întîi. În ceea ce privește voința, Oxenstiern spune că ea este începutul celor mai multe din acțiunile omului, însă, observă el, „nu totdeauna acestea se termină în avantajul omului, dacă nu e în armonie cu rațiunea ; un om adevărat știe să-și înduplece voința și nu voiește niciodată ceea ce nu se poate" [26].

---

[20] G. Th. Oxenstiern : Op. cit., II, p. 126.
[21] Idem, pp. 29—30.
[22] Idem, Op. cit., I, pp. 197—274.
[23] Idem, p. 274.
[24] Idem, Op. cit., II., p. 227.
[25] Idem, p. 126.
[26] Idem, pp. 46—47.

În afară de instruirea şi cultura omului, Oxenstiern se ocupă în cugetările sale şi de păstrarea sănătăţii lui. El constată că „în tinereţe oamenii se ocupă cu descoperirea de noi plăceri, iar la bătrîneţe se ocupă cu potolirea durerilor, ca să păstreze puţina sănătate ce le-a mai rămas". Pentru păstrarea sănătăţii el recomandă următoarele reguli de igienă: a avea aer curat, ferit de curenţi şi de răceală; a servi masa cînd ţi-i foame şi a nu bea cînd nu ţi-i sete, fără a abuza nici de una nici de alta; a te culca devreme şi a te scula de dimineaţă, şapte ore de somn sînt de ajuns; după masa de la amiază o odihnă fără somn de o jumătate de oră; a nu munci niciodată pînă la o totală oboseală; a nu abuza de plăceri; a nu fi trist. „Dacă se respectă aceste reguli nimeni nu va fi bolnav înainte de termenul vieţii lui", spunea Oxenstiern [27].

★

În Moldova există diferite ediţii ale operelor lui Oxenstiern, care circulă în numeroase manuscrise, din care s-au tipărit unele capitole. Acestea dovedesc că opera sa a fost căutată. Timp de un secol şi jumătate mulţi au stăruit s-o cunoască. Preţuirea de care s-a bucurat opera lui Oxenstiern ne îndreptăţeşte să credem că ea corespundea unor tendinţe ce se afirmau în societatea moldovenească şi că ea se încadra în mişcarea culturală a timpului.

Din punct de vedere economic, social şi politic, ştim că în momentul cînd se semnalează prezenţa acestei opere în Moldova, pe la 1750, începuse destrămarea orînduirii feudale, dezvoltarea relaţiilor de producţie capitaliste şi a burgheziei. Boierimea a început să ia atitudine pentru menţinerea dominaţiei sale în stat.

Boierimea se manifesta şi împotriva regimului suzeranităţii turceşti şi a domniilor fanariote, punînd exploatarea economică pe care o exercita boierimea pe seama asupririi turcilor şi a fanarioţilor. Această atitudine a boierimii se manifesta şi faţă de cultură, care se depărta de cultura greacă şi se apropia de cea apuseană şi de cea rusă. Boierii începuseră să aducă în familie profesori din apus sau să-şi trimită copiii să studieze acolo [28].

Cărţile franceze se introduc în ţară, se traduc, se prelucrează tot mai mult, iar la începutul secolului al XIX-lea acestea depăşeau cu mult numărul celor din limba greacă [29]. Pe de altă parte, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, multe cărţi religioase şi de comentarii religioase ne vin din Rusia, fie prin tinerii care studiau la Kiev, fie prin delegaţiile de clerici sau de boieri care vizitau Rusia, fie prin tipăriturile protopopului Mihail

---

[27] G. Th. Oxenstiern: Op. cit., II, pp. 82—84.

[28] V. A. Urechia: *Istoria şcoalelor*, I, Bucureşti, 1892, p. 35; IV, p. 38; N. Iorga: *Istoria învăţămîntului romînesc*, Bucureşti, 1928, p. 91 şi urm.

[29] N. Iorga: Op. cit., p. 102: Se cumpărau cărţi franţuzeşti chiar la Academia domnească, unde erau numai profesori greci sau grecizaţi; Alex. I. Ciurea: Op. cit., p. 20; Alex. Beldiman a fost cel mai harnic traducător din limba franceză la începutul sec. al XIX-lea. Vezi şi catalogul Bibliotecii Academiei Mihăilene din 1841 şi cel din 1844. Cărţi franceze apărute în 1843 la Paris existau în 1844 la Biblioteca Academiei Mihăilene. Vezi şi St. Bîrsănescu: Academia domnească din Iaşi, 1714—1814, E.S.D.P., Bucureşti, 1962.

Strilbițki [30]. Multe din aceste cărți au fost traduse în romînește [31]. Protopopul Lazăr Asachi publică în 1816 o lucrare cu tema din viața poporului rus [32].

Deci, prin grupul de clerici și boieri care se depărtau de politica domnilor fanarioți și a guvernului otoman s-a cunoscut cartea franceză a lui Oxenstiern. În această carte se întîlnea o critică severă și justă, cu mult spirit și umor, făcută moravurilor clasei conducătoare din apus, moravuri care corespundeau în mare parte cu acelea ce se introduseseră în țară de către domnii fanarioți și de către regimul suzeranității turcești. Dar această carte nu ataca nici unul din așezămintele orînduirii feudale, nici una din instituțiile acestei orînduiri. Prin atitudinea sa, ea satisfăcea în totul poziția ideologică a înaltului cler și a unei părți a boierimii moldovene.

Oxenstiern a susținut și unele idei pedagogice. Aceste idei pedagogice nu sînt originale, el fiind un eclectic tributar concepțiilor pedagogice ale lui Quintilianus, ale stoicilor și, în oarecare măsură, ale epicurienilor, ale lui Komensky, ale pedagogilor catolici și ale unor elemente de la începuturile iluminismului. Ideile pedagogice ale lui Oxenstiern nu au fost prezentate în mod sistematic, ci au fost împrăștiate în diferite capitole ale operei sale. De aceea, ele reprezintă mai mult o pedagogie literară și nu pot contribui la formarea de cunoștințe pedagogice temeinice. Aceste idei au reținut totuși atenția cititorilor din Moldova, după cum s-a văzut din numărul mare de manuscrise, din notările făcute pe diferite manuscrise-copii ale acestei opere, precum și din faptul că paragrafele și capitolele despre educație, spre deosebire de altele, nu au fost omise de nici un traducător.

Am văzut, însă, că opera lui Oxenstiern care critica moravurile orînduirii feudale a fost cunoscută, cercetată și gustată în perioada destrămării orînduirii feudale și mai tîrziu în epoca de început a orînduirii burgheze din țara noastră. Socotim că explicația constă în faptul că moravurile pe care le criticase Oxenstiern continuau să existe și în epoca de început a orînduirii burgheze, care se sprijinea și ea pe exploatarea omului de către om, dar într-o formă nouă. Eminescu, bunăoară, vedea o mare asemănare între moravurile pe care le critica Oxenstiern în orînduirea feudală și cele din orînduirea burgheză, pe care le critica el [33].

---

[30] E. Picot: *Notice bibliographique sur le protopop Mihail Strilbițki*. Paris, 1905, pp. 4—5; I. Bianu și N. Hodoș: *Bibliografie românească veche*, V, 1909, pp. 327—329 și urm.; N. Iorga: Op. cit., p. 118; Alex. I. Ciurea: Op. cit., p. 20.

[31] Victor Vascenco: *Influențe rusești în limba tipăriturilor lui Mihail Strilbițki. Sfîrșitul sec. al XVIII-lea*, în „Studii și cercetări științifice", An. IX, nr. 2, 1958, Ed. Acad. R.P.R., pp. 231—240. Vezi și I. Bianu și N. Hodoș: Op. cit., passim.

[32] Lazăr Asachi: Jucăria norocului sau Istorisirea pentru prințul Menșikov, carele pe vremea lui Petru cel Mare a fost slăvit în toată Europa, Iași, 1816.

[33] G. Th. Oxenstiern: Op. cit., I, ed. 1825, pp. 243—244; M. Eminescu traduce și publică în „Curierul de Iași", nr. 66/1876 din opera lui Oxenstiern, capitolul „De la Comédie universelle", sub titlul „Comedia cea de obște" (Lumea este teatrul, oamenii sînt actori, întîmplările compun piesa, norocul împarte rolurile. Teologii conduc mașinile și filozofii sînt spectatori, bogații ocupă lojile, puternicii amfiteatrele și parterul este pentru nenorociți. Femeile aduc înviorarea celor din jur și disgrațiații norocului culeg mucul lumînărilor. Nebuniile compun concertul și timpul trage cortina). Piesa are drept titlu: „Mundus vult decipi, ergo decipiatur" (Lumea dorește să se înșele, deci înșele-se).

De aici se vede limpede că în orînduirile sociale bazate pe exploatarea omului de către om îmbunătăţirea moravurilor nu se poate înfăptui, iar critica moravurilor din aceste două orînduiri are aceleaşi obiective [34].

Mai remarcăm că ideile pedagogice susţinute de Oxenstiern ar putea fi considerate ca o formă de pedagogie literară, care a circulat la începuturile orînduirii burgheze în ţara noastră, îndeosebi în Moldova. Ea poate fi considerată ca un moment nou faţă de opera pedagogică cuprinsă în „Învăţăturile lui Neagoe" (1512—1521) şi în „Divanul sau gîlceava înţeleptului cu lumea" (1698) a lui Dimitrie Cantemir, o contribuţie la începuturile pedagogiei laice de la noi.

Г. Т. ОКСЕНШТИРН И НАЧАЛО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В МОЛДАВИИ

(Резюме)

Г. Т. Оксеншгирн, шведский мыслитель XVIII-ого века, оставил после себя несколько философских сочинений, педагогикеские идеи которых были хорошо знакомы в Молдавии того времени.

Несмотря на то, что Оксеншгирн разоблачил феодальное общество, в его творчестве доминируют остатки мировоззрения этого общества.

Авторы статьи критически анализируют педагогические идеи Оксеншгирна, подчьркивая положительные и отрицательные стороны его творчества.

G. TH. OXENSTIERN ET LES DÈBUTS DU DÈVELOPPEMENT DE LA PENSÉE PEDAGOGIQUE EN MOLDAVIE

(Résumé)

Les auteurs de l'article présentent Gabriel Thureson Oxenstiern, penseur suédois du XVIIe siècle, lequel a laissé une série d'écrits philosophiques, où se trouvent aussi des idées pédagogigues, bien connues, à l'époque, en Moldavie.

Bien qu'il ait combattu les vices de la société féodale, dans la conception d'Oxenstiern prédominaient pourtant bien des réminiscences de ce régime.

Les auteurs ont choisi et ont présenté les idées les plus intéressantes à l'égard de l'éducation et de l'enseignement, en les analysant d'une manière critique, sur les positions de l'idéologie marxiste-léniniste.

G. TH. OXENSTIERN AND THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THINKING IN MOLDAVIA

(Abstract)

The authors introduce the general readerto Gabriel Thureson Oxenstiern, the 18 th century Swedish thinker, who has left us a series of philosophical writings, also comprising certain pedagogical ideas well-known in Moldavia at the time.

And although Oxenstiern inveighed against the vices of feudal society, his conceptions are imbued with reminiscences of that social system.

The authors have selected and presented some remarkable ideas of Oxenstiern's concerning education, followed by a critical analysis thereof made from the stand of the Marxist-Leninist ideology.

---

[34] M. Eminescu: *Scrieri politice şi literare;* în articolul „Domnia lui Cuza şi Conservatorul din Iaşi" se citează Oxenstiern pentru sfaturile ce dădea regelui, spre a feri statul de prăpastie; şi la Eminescu întîlnim idei asemănătoare: „Alte măşti, aceeaşi piesă", „Alte guri, aceeaşi gamă"; el vedea în critica lui Oxenstiern critica moravurilor din vremea sa şi o reproducea în „Curierul de Iaşi".

ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ A LUI GEORGE COSTA-FORU

CONSTANTIN DINU
Cercetător principal la Institutul
de științe pedagogice

Intelectualitatea din Romînia secolului al XIX-lea, ieșită din rîndul burgheziei în ascensiune sau din rîndul boierimii cointeresate în dezvoltarea comerțului, vîntura pretutindeni ideea emancipării țăranilor, adoptînd, însă, aceleași metode pe care le avea burghezia de pretutindeni. Puțini erau intelectualii care mergeau mai departe cu ideile lor, pînă la soluționarea problemei țărănești pe cale revoluționară ; în fruntea acestora se afla Nicolae Bălcescu.

Majoritatea intelectualilor burghezi, reflectînd poziția de clasă a burgheziei, puneau un prim accent în ridicarea maselor, în emanciparea țărănimii, pe necesitatea ridicării lor culturale. Adepți ai ideilor iluministe, aceștia puneau pe primul plan factorii de natură spiritual-culturală.

Acest punct de vedere l-a susținut și Petrache Poenaru, unul din părinții școlii romînești, figură luminoasă în acele vremi de început al dezvoltării culturii și școlii naționale. „Luminarea poporului" era cerința principală a intelectualității, luminare care — spuneau susținătorii ei — avea să ducă,chipurile, și la ridicarea bunăstării, la înlăturarea mizeriei materiale în care se zbătea majoritatea populației țării.

Pe aceeași linie de luptă pentru ridicarea poporului prin „luminarea lui" a mers și unul din eminenții elevi ai lui Petrache Poenaru — George Costa-Foru.

George (Gheorghe) Costa-Foru s-a născut la 26 octombrie 1820, (nu în anul 1821 cum este trecut în multe din lucrările în care este amintit, n.n.). Familia sa aparținea micii burghezii.

La vîrsta de 11 ani a fost înscris la Colegiul Sfîntul Sava din București. A urmat cursurile de umanioare și a fost unul din cei mai buni elevi ai Colegiului. La examenul ținut în mod solemn în prezența lui Pavel Kiselev la 28 august 1832, a fost evidențiat pe întregul colegiu alături

de Nicolae Bălcescu, Ioan Ghica, Nicolae Filimon (Nicolae Papadonat), C. D. Aricescu, Nicolae Lahovari, Ioan Zalomit etc. [1].

George Costa-Foru a absolvit cursurile de umanioare la Colegiul Sfîntul Sava în anul 1838 și a urmat apoi cursurile de drept timp de doi ani. Cariera și-a început-o în funcții mici, în instituții judecătorești. În anul 1839 îl găsim lucrînd la grefa secțiunii comerciale a Tribunalului Ilfov, în calitate de pomojnic (ajutor). La 18 februarie 1841, George Costa-Foru a fost înaintat la gradul de grefier.

El a obținut și un titlu de mică boierie, acela de pitar (6.IX.1842). În anul 1845, George Costa-Foru a plecat la studii, la Paris. „Din cauză că mijloacele materiale ale familiei sale nu erau suficiente, el a fost silit să aștepte pînă la 1845, cînd a putut avea o modestă subvenție de la școală, care, adăugată la propriile sale mijloace, îi permiseră să se ducă la Paris..." [2]

La Paris el a studiat dreptul timp de cinci ani (1845—1850). La 13 iulie 1849 a fost declarat licențiat în drept, prezentînd lucrarea „De acquirenda, retinenda vel omittenda possesione. De la prescription en droit français" (Paris, Bailly, Diory et C-nie, 1850). La 18 august 1850 a fost declarat doctor în drept al Universității Franței („Docteur en droit de l'Université de France").

În timpul revoluției de la 1848 el nu se afla în țară și deci nu a participat la evenimentele petrecute atunci la noi. El a fost însă martor ocular al evenimentelor petrecute în acel timp la Paris. Deși departe de țară, activa pentru cauza revoluției, făcînd parte din „Societatea studenților romîni din Paris", pentru care, cu toate lipsurile materiale, dona bani în anii 1845 și 1847 [3].

În anul 1850 s-a întors în țară, fiind numit din anul 1851 serdar (judecător) la tribunalul Ilfov. Eforia școalelor l-a numit în anul 1851 profesor de „condică civilă" (curs asupra dreptului civil din condica lui Caragea), în locul lui Ștefan Ferekyde, apoi de „procedură civilă". În anul 1852, George Costa-Foru preda și „dreptul penal", iar apoi a rămas tot timpul vieții sale „profesor de drept civil".

Activitatea pedagogică a lui George Costa-Foru a început o dată cu numirea sa ca profesor de drept în învățămîntul superior (1851) și se remarcă în mod deosebit după numirea sa în Eforia Școalelor (1856). Paralel cu activitatea pedagogică, el a desfășurat și o intensă activitate juridică și politică.

În anul 1855, George Costa-Foru s-a decis să publice lucrări în domeniul dreptului, în care să popularizeze în rîndul maselor largi cunoștințe

[1] Știre apărută în *„Curierul Românesc"*, august 1832. A se vedea și Mihai Popescu: *„Colegiul Național Sfîntul Sava. Cea mai veche școală românească"*, București, 1944, pp. 97—100.

[2] *„Ilustrația Română"* anul I, nr. 20, 27, X, 1891, pp. 178—179.

[3] *„Lista de subscriptorii Societății studenților romîni din Paris"*, publicată în *„Anul 1848 în Principatele Române"*, tom. I, 1821—1848, iunie 20 ,București, 1902, p. 80. Despre activitatea acestei societăți a se vedea și A. D. Xenopol: *„Istoria Românilor din Dacia Traiană"*, vol. XII, capitolul *„Mișcarea premergătoare a studenților romîni din Paris"*, București, ediția a III-a, pp. 54—59.

legate de această știință. Începînd din acest an, el a dat publicității mai multe broșuri, în care trata probleme de drept: despre datoriile unui judecător, despre moștenire (pe baza condicii lui Caragea), date istorice asupra legislației noastre (unde se vede influența austriacului Neigebauer), principii de drept public și administrativ, suveranitatea națională, puterile constituante, formele de guvernare etc. Conținutul broșurilor amintite a fost reunit și publicat apoi în două volume cu titlul „Magazinul judecătoresc" (prima ediție în anul 1855, iar a doua ediție în anul 1872).

În preajma evenimentelor legate de unirea Țărilor Romîne, Costa-Foru a fost numit director al Eforiei Școalelor, în anul 1856 [4].

Caimacamul Alexandru Dimitrie Ghica (1856—1859) plănuia o nouă reformă a școalelor. Pentru realizarea ei, l-a trimis în străinătate pe George Costa-Foru. El a părăsit țara „cu statornica voință de a trage cel mai mare folos din studiile ce aveam a face la străini, fără însă a pierde din inimă suvenirea patriei mele, mijloacele noastre, poziția noastră și geniul neamului nostru" [5].

După călătoriile sale prin Belgia, Prusia, Saxonia, Franța, Italia, Elveția s-a întors în țară, alcătuind — pe baza materialului strîns — un lung raport pe care Eforia Școalelor l-a tipărit în anul 1860. Dar planul pentru reforma învățămîntului la noi George Costa-Foru nu a reușit să-l pună în aplicare, întrucît nu a găsit în acel moment oamenii care să-l ajute în înfăptuirea reformelor pe care le dorea.

Fiind supărat din această cauză și atras, în același timp, de luptele politice legate de actul unirii Țărilor Romîne, el a părăsit chiar în acel an (octombrie 1858) direcția Eforiei Școalelor și a rămas numai ca membru pînă în anul 1859.

Activitatea politică și juridică a lui George Costa-Foru a fost pusă în slujba tînărului stat burghez — Principatele Unite. Ca unul din cei mai importanți cunoscători ai dreptului, el a contribuit la consolidarea regimului instaurat.

La 13 iulie 1860, el a fost numit ministru de interne în cabinetul Mihalache Costache Epureanu (pînă în anul 1861). Tot în anul 1860, în calitate de ministru de interne, a trimis în toată țara mai multe circulări, printre care una în care dă următoarele îndrumări prefecților de județe: „În calitate de președinți ai Comitetelor de instrucție publică, priveghiați școalele și buna direcție a învățătorilor, îndemnați pe părinți a-și da copiii la școală și fiți cu adevărat părinți obștești ai județelor" (1860, iulie, 20) [6].

Din cauza tulburărilor produse în țară în anul 1860 (mișcările de la Ploiești și Craiova), întregul guvern Mihalache Epureanu este trimis în judecată. Procesul s-a ținut la Curtea de Justiție în anul 1862 și George Costa-Foru a fost achitat. Mișcările populare care au izbucnit imediat după unire dovedeau că unirea nu soluționase problemele vitale ale acestor mase și în special ale țărănimii dornice de libertate și de pămînt.

---

[4] Ofis dat de caimacamul Alexandru Ghica, la 2.XII.1856.

[5] G. Costa-Foru: *Studii asupra Instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei*; București, Tipografia Colegiului Național Sf. Sava, 1860, p. 6.

[6] Tudor Teodorescu-Branișteș: *„Pe marginea unei circulări"*, Adevărul, an. 43, nr. 14.148, 7.II.1930, p. 1.

Anul 1864 are o deosebită importanță pentru dezvoltarea învățămîntului în țara noastră. Atunci s-au pus bazele primei Universități la București și primul ei rector a fost numit George Costa-Foru (1864—1871). El și-a consacrat activitatea didactică, mai ales la catedra de procedură civilă de la facultatea de drept, unde a fost decan în anii 1871—1873. În 1871—1872 a mai ajuns o dată la conducerea școlilor în calitate de ministru al cultelor și al instrucțiunii publice, fără a putea introduce modificări prea importante în domeniul învățămîntului.

George Costa-Foru a murit în vîrstă de 56 de ani, la 28 noiembrie 1876. În anul morții sale, fusese trimis din nou în judecată de către camera liberală (la 19 iulie 1876), în urma unei învinuiri legate de activitatea sa ca ministru. La 20 martie 1877, cînd nu mai era în viață, a fost reabilitat, „fiind găsit nevinovat".

★

George Costa-Foru va rămîne în istoria pedagogiei din țara noastră, în primul rînd, prin lucrarea sa „Studii asupra instrucțiunii publice în unele din Statele cele mai înaintate ale Europei". De la început trebuie să arătăm că aceasta este prima lucrare apărută în Țara Romînească în care se analizează detaliat sistemul de organizare a învățămîntului în cîteva din țările mai înaintate de atunci ale Europei (Belgia, Germania, Franța, Italia și Elveția).

George Costa-Foru a fost unul din primii cercetători însemnați în problemele de pedagogie din Țara Romînească. El a dovedit o cunoaștere serioasă a tuturor teoriilor care circulau în vremea aceea cu privire la pedagogie în general, la învățămînt și școală, legate strîns de cercetare, de analiză și de comparare, de practică. George Costa-Foru, înainte de a pleca peste hotare pentru a studia dezvoltarea învățămîntului în țările capitaliste mai înaintate ale Europei, a făcut o călătorie de studiu prin școlile din țară. La întoarcere (12 mai 1857) a avut o îndelungată discuție despre situația școlii de la noi și despre cultura și politica țării noastre cu reprezentantul Rusiei la București [7].

După această călătorie prin școlile din țară, el a studiat o serie de lucrări cu conținut pedagogic, referitoare la țările capitaliste în care urma să se ducă. Astfel, înainte de a pleca, el cunoștea dezvoltarea învățămîntului în Germania, pe baza unor lucrări ca: „De l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse" de V. Cusin (1831—2 volume), „De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord" de Eugène Rendu (1855) etc. Pentru a cunoaște dezvoltarea învățămîntului în Franța, el studiase o lucrare de Clarisse Gauthier Coignet: „De l'enseignement public au point de vue de l'université, de la Comune et de l'état", 1856 etc.

George Costa-Foru a studiat toate tipurile de școli existente prin locurile pe unde a trecut (primare, secundare, universitare, speciale de arte și meserii, pentru adulți, pentru copii mici, așa-zisele „aziluri", școli confesionale și laice, particulare și de stat, de surdo-muți etc.). El a descris clă-

[7] Manuscris în limba franceză: *„Ma première visite chez M. Basil-Russie"*.

dirile, mobilierul școlilor, cărțile școlare, obiceiurile din școli, materiile care se predau, metodele de predare, bugetul școlilor, modul în care se recrutau cadrele didactice și toți cei care se ocupau de școală, planurile și programele de învățămînt, modul în care se prezentau notițele și caietele elevilor, materialul didactic, legislația școlară, precum și probleme de istoria învățămîntului și a școlii etc.

George Costa-Foru este, poate, primul din Țara Romînească care a intrat în adevăratul sens al cuvîntului, în cercetarea științifică a problemelor școlii și învățămîntului. Metodele sale de cercetare în domeniul pedagogiei erau: observația, studierea documentelor școlare, conversația cu forurile conducătoare din învățămînt, cu profesorii, cu elevii, cu oameni însemnați care se interesau de cultură și școală. Bogăția de date și fapte culese de pe teren a fost consemnată în raportul său, dar aceste date au pentru noi astăzi cel mult o valoare documentară și ne ajută a înțelege mai bine felul său de a munci, ne ajută să-l cunoaștem pe Costa-Foru ca om și ca cercetător în domeniul științei. Valoarea lucrării lui Costa-Foru constă în concluziile parțiale, la diferite capitole ale lucrării, și în cele generale.

Nici aceste concluzii nu mai au pentru noi astăzi aceeași valoare; unele din ele au fost de mult depășite, dar la vremea lor, cînd el a scris această lucrare, au avut importanță pentru dezvoltarea școlii romînești. Concluziile pe care George Costa-Foru le trăgea din analiza, compararea și generalizarea celor constatate în diferite țări cu privire la învățămînt — pentru organizarea școlii romînești — porneau de la principiul just de a le adapta în mod creator, ținînd seama de dezvoltarea țării noastre.

În „Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei" (1860) Costa-Foru își manifesta dragostea de patrie astfel: „Să facem mai bine decît toată lumea de se poate, de vreme ce am rămas așa departe" și „Să creem cu încredere în noi, dar fără superbie, să imităm cu recunoștință, dar fără servilism" (p. 483).

Cu deosebită atenție s-a oprit Costa-Foru asupra modului în care este organizat învățămîntul în Belgia și Piemont, țări mici care se asemănau mai mult cu țara noastră ca întindere și ca populație și care în acea perioadă luptau și ele pentru realizarea independenței și unității lor naționale. El nu analiza însă în suficientă măsură stadiul de dezvoltare economică și politică a acestor țări.

Unul din principiile juste de la care pornea Costa-Foru în cercetarea sa a fost studierea, în primul rînd, a organizării școlii primare. Atenția sa se îndrepta în această privință către sistemul de organizare a învățămîntului primar din Germania. Burghezia germană avea nevoie de numeroase brațe de muncă pentru fabricile și uzinele pe care începea să le construiască pe tot cuprinsul țării. Acești lucrători trebuiau să aibă un nivel de cunoștințe mai ridicat decît al foștilor țărani legați de moșiile feudalilor sau decît al calfelor din burgurile Germaniei feudale și de aceea se da atenție organizării școlilor primare.

Costa-Foru n-a scăpat din vedere nici lupta pentru laicizarea școlii, deși el a rămas un adept al educației religioase a tineretului. Considerațiile sale cu privire la lupta dintre școala laică și cea patronată de clerici sînt numeroase în ceea ce privește Germania și Franța. Deși adept al edu-

cației religioase, al propagării moralei creștine în rîndul tineretului, el arăta că: „Școala merge înainte împreună cu lumea, iar eclesia stă pe loc, că morala religiei este învechită ca dogmă și trebuie să primească prefaceri și să se supuie moralei profane, care nu este decît aplicațiunea justiției dezvoltate și perfecționate prin progresul societăților" [8].

George Costa-Foru este primul în Țara Romînească, care a căutat să stabilească principii fundamentale în domeniul pedagogiei. În concluziile finale ale raportului său, el a stabilit două principii fundamentale:

Primul principiu al său era: „Dreptul copilului la învățămînt este cel mai dintîi și cel mai mare dintre drepturi" [9]. Costa-Foru a dorit ca toți fiii patriei sale să știe să scrie și să citească, să cunoască științele. „Știința — scria el — trebuie să fie predicată în mijlocul tuturor piețelor publice, prin toate satele și în toate colibele" [10].

Al doilea principiu, tot atît de just și valoros, Costa-Foru îl formula astfel: „Intervențiunea femeii în prima educațiune este azi un principiu recunoscut în toată lumea civilizată" [11].

Ideile sale cu privire la copil și la rolul femeii în educație, în familie, în societate, depășeau cu mult starea de fapt din țara noastră. El scria: „Cînd vom fonda Universitatea Romînă, sperăm a vedea lăsîndu-se femeilor noastre un larg spațiu de ocupat ca examinatoare, ca inspectoare, ca profesoare. Printr-un viitor mai îndepărtat, cînd civilizațiunea generală va înnobila moravurile societății noastre, cînd fetele noastre vor putea fără pericol să circule de la casa părintească pînă la școală, întrevedem cu plăcere putința de a întocmi gimnaziile de fete de o egală importanță cu acelea ale băieților..." [12].

Stabilind acest principiu important cu privire la rolul femeii, Costa-Foru mai face o serie de considerații exacte: asupra caracterului copiilor, arătînd posibilitatea educării lor („Copilul înaintea acestei vîrste nu este nici leneș, nici indolent, nici vicios din a sa natură, el este un mic animal, activ, curios, întrebător și dispus a învăța..." [13]; asupra rolului mamei în prima educație a copilului; a necesității creării unor „aziluri" pentru copiii mici; asupra necesității creării școlilor de fete egale cu cele ale băieților pentru toate gradele de învățămînt; asupra ținerii unor cursuri publice pentru femei; a grijii statului pentru educarea tineretului („educația în familie nu poate ține locul celei naționale"); asupra înlăturării pensioanelor particulare („curată speculațiune cu caracter mercantilic și a școlilor de fete conduse de călugărițe, ca unele care, nefiind mame, nu pot educa pe viitoarele mame și femei ce trăiesc în societate, și nu închistate între zidurile mănăstirilor").

---

[8] George Costa-Foru: *„Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei"*, Buc., 1860, p. 90.
[9] Idem, p. 484.
[10] Idem, p. 483.
[11] Idem, p. 485.
[12] Idem, p. 484.
[13] Idem, p. 490.

Costa-Foru s-a ocupat, în cuprinsul acestei lucrări, de cadrele didactice și această problemă a legat-o de lipsa aproape totală de cadre în învățămînt, în Țara Romînească, la acea dată. El a stat de vorbă cu numeroși educatori în toate țările pe care le-a vizitat. A avut o grijă deosebită în a scoate în evidență modul în care sînt pregătiți viitorii învățători, modul în care sînt recrutați, se califică și-și ridică nivelul lor cultural, problemele materiale legate de cadre.

Această grijă față de cadre se explică tocmai prin faptul că în țara noastră organizarea învățămîntului și progresul lui depindeau în cea mai mare măsură de formarea acestor cadre. Nu trecuseră decît cîțiva ani de cînd Petrache Poenaru, căutînd să pună bazele învățămîntului rural (1838), fusese nevoit să admită ca învățători la sate pe toți cei care știau să scrie, să citească și care cunoșteau cele patru operații aritmetice.

Costa-Foru, pornind de la concluzia că rolul principal în educație, în școală, îl joacă profesorul, cere din partea acestuia : să fie instruit, să iubească copiii, să iubească misiunea sa înaltă. Astfel, el scrie : „Totul depinde de la învățător, aceasta nu voi ști să o repet îndestul" [14].

În tot cuprinsul lucrării sale, el analizează modul în care sînt pregătite cadrele didactice pentru toate tipurile de școli și dă o atenție deosebită școlii normale superioare din Paris, care pregătea pe viitorii profesori. El era de părere că trebuie să fondăm și în țara noastră un asemenea așezămînt [15].

Părerea sa era că modul cel mai bun de recrutare a cadrelor didactice, care s-ar potrivi și la noi, ar fi cel aplicat în Elveția : numirea cadrelor prin concurs, luarea în considerație a vocației sau chemarea directă și admiterea pe baza unei cereri de a activa în învățămînt timp de un an. „Acest sistem tripartit de nominațiune mi se pare foarte drept și avantajos, atît pentru instrucțiunea publică, cît și pentru profesori" [16].

Constatînd existența unor „reuniuni" de profesori și învățători (în Germania), în care cei mai în vîrstă și conducătorii școlilor (directorii și rectorii gimnaziilor) se ocupă de cei mai tineri, el ajunge la concluzia că astfel de asociații ar trebui să se înființeze și în țara noastră. „Aceasta este o minunată instituțiune și nu poate fi nici o îndoială că mai în osebire la noi în țară, ar produce în acest timp rezultatele cele mai favorabile pentru instrucțiunea populară" [17].

El mai constată că în Germania profesorii din universități sînt supraîncărcați cu ore de cursuri și combate cu tărie acest sistem : „Luxul este vătămător chiar și în știință. Modestia și gravitatea sînt cele dintîi caractere ale studiilor adevărat serioase" [18].

---

[14] Idem, p. 181.

[15] Idem, p. 402. (Această idee a sa a fost pusă în aplicare la noi, cînd s-a creat Școala Normală Superioară, la care a învățat, printre alții și Al. Odobescu).

[16] Idem, p. 437.

[17] Idem, p. 437. (Inainte de 1848, Ion Maiorescu, pe atunci director la Colegiul din Craiova, susținea necesitatea unei astfel de asociații a cadrelor didactice).

[18] Idem, pp. 129—130.

Ocupîndu-se de condițiile materiale ale cadrelor didactice, el dă un tabel amănunțit cu situația lor în Franța, unde se arată obligațiile comunei și ale statului față de acestea, adăugînd: „Am trecut aici aceste reguli pentru că au să ne fie de mare folos, cînd ne vom ocupa de modul retribuțiunei institutorilor noștri comunali" [19]. George Costa-Foru se ocupă și de cadrele însărcinate cu controlul în școli, de inspectori (recrutarea, pregătirea și activitatea lor în inspecții).

În privința forurilor conducătoare ale școlii, el propunea și pentru țara noastră formarea unui „Consiliu superior de instrucție publică", așa cum a văzut în Piemont.

Aceste propuneri ale lui George Costa-Foru erau binevenite pentru începutul dezvoltării învățămîntului nostru; el a făcut însă greșeala de a accentua prea mult asupra rolului vocației învățătorilor și profesorilor.

În privința obligației copiilor de a urma la școală, George Costa-Foru, care a formulat ca principiu de bază „Dreptul copilului la învățătură este cel mai dintîi și cel mai mare dintre drepturi", vedea realizarea acesteia, în condițiile de atunci de la noi, în primul rînd, prin constrîngerea cu ajutorul legii: „Cît pentru noi, aș fi de părere ca penalitatea să nu se mărginească numai asupra acelor din părinții care nu dau învățătura cuvenită copiilor lor, dar și chiar asupra acelora care prin faptele lor imorale și prin scandaloasele exemple ale vieții lor publice și private se fac culpabili în gradul cel mai mare către societate, pervertind inima junimei chiar în mijlocul familiei, care ar trebui să fie sanctuarul virtuții" [20].

George Costa-Foru nu vedea atunci că factorul determinant care împiedica majoritatea populației Țării Romînești să-și dea copiii la școală îl constituia mizeria în care trăia și nu legile și penalitățile.

În ceea ce privește școala primară, el era adeptul școlii mixte, găsind acest sistem mai avantajos și din punct de vedere material.

Pentru trecerea de la școala primară la gimnazii și școli superioare, el propunea „pregimnaziile" (școli preparatorii cu două clase și care aveau ca scop pregătirea copiilor între 8—12 ani) [21].

El a vizitat la Geneva Colegiul Caruge, unde se făcea învățămînt clasic, superior clasic, industrial și comercial. Ținînd seama de posibilitățile noastre, a propus introducerea unor astfel de școli și la noi.

George Costa-Foru s-a ocupat în mod deosebit și cu metodele folosite în școli. El a fost primul în țara noastră care a combătut „metodul lancasterian" sau „mutual" care se generalizase în școlile noastre: „....metoda mutuală s-a depărtat mai de tot, ca una care înfățișează mari defecte. În adevăr, monitorii sînt niște copii; și niciodată nu pot avea nici autoritatea învățătorului, nici cunoștințele procedeului de a învăța pe alții. Această artă nu se învață decît printr-o îndelungată practică în învățătură și la care trebuie încă ca învățătorul să fie din fire aplicat. Dar aceasta nu se poate încă cunoaște la niște copii în fragedă vîrstă. Către aceasta, institutorele, lăsînd învățătura copiilor pe mîinile monitorilor, se descarcă oare-

[19] Idem, p. 225.
[20] Idem, p. 409.
[21] Idem, p. 239.

cum de greaua răspundere morală (dacă nu și civilă) pentru progresul copiilor ; și el, rezervîndu-și numai clasa monitorilor, cade după aceea într-un fel de neactivitate atît de funestă, într-o carieră dispusă printr-însa chiar la apatie și monotonism. Din contră, avînd asupra-și sarcina de a învăța pe toți copiii deodată necontenit, stimulează ardoarea fiecăruia și el însuși este ținut în deșteptare și încurajat prin mulțumirea ce încearcă în fiecare zi, văzînd rezultatele procedeului său dezvoltîndu-se treptat spre folosul copiilor"... „Cu un cuvînt, sub metoda mutuală, învățătorul este un general care privește cu indolență și în amorțire operațiile și mișcările materiale ale tablelor și ale semicercurilor ; adesea adoarme pe catedră, pe cînd copiii, conduși dobitocește de alți copii, nu învață mai nimic și ceea ce învață se întunecă printr-o rutină mecanică și stupidă" [22].

Cea mai bună metodă din toate pe care le-a cercetat, lui Costa-Foru i se pare cea zisă „simultanee", metodă în care învățătorul și profesorul au rolul conducător în predarea lecțiilor.

Acestea sînt cele mai importante probleme cu caracter pedagogic pe care George Costa-Foru le ridică în „Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei", în legătură cu viitoarea organizare a învățămîntului în țara noastră.

În anul 1864, Alexandru Ioan Cuza a luat măsuri pentru realizarea reformei învățămîntului. Dacă George Costa-Foru nu a reușit în anul 1858, atunci cînd era încă director al Eforiei Școalelor, să realizeze o reformă a învățămîntului pe baza concluziilor la care ajunsese în urma călătoriei sale de studii în străinătate, lucrarea sa nu a rămas fără urmări pentru dezvoltarea învățămîntului în țara noastră.

Înainte de legea reformei din anul 1864, la 24 iulie 1861, Alexandru Ioan Cuza a desființat Eforia Școalelor, înlocuind-o cu „Consiliul Superior al Instrucțiunii Publice a Principatelor Unite". Această măsură a lui Cuza Vodă era inspirată dintr-o propunere a lui Costa-Foru (el propunea în lucrarea sa crearea unui Consiliu superior de instrucție publică).

Reforma învățămîntului înfăptuită de Cuza Vodă în anul 1864, prin felul în care prevedea organizarea învățămîntului, se inspira mult din concluziile trase de Costa-Foru în lucrarea sa. Obligativitatea și gratuitate învățămîntului primar, modul de organizare a școlii primare, a școlilor normale, alegerea cadrelor didactice, erau bazate în mare măsură și pe cerințele stabilite de Costa-Foru față de școală. Totuși, această le[illegible] încă departe față de unele propuneri progresiste pentru [illegible] cute de George Costa-Foru. Cel de-al doilea [illegible] de către Costa-Foru cu [illegible] în legislația res[illegible] învățămînt [illegible]

George Costa-Foru a fost una din figurile progresiste din patria noastră în acel secol atît de frămîntat — secolul al XIX-lea. El a aparținut categoriei de intelectuali ieșiți din rîndul burgheziei în ascensiune. Era un om cu o bogată cultură și un cunoscător al mai multor limbi (greaca, latina, franceza, germana, italiana și engleza) ; de la George Costa-Foru se păstrează în manuscris o traducere din limba engleză a operei lui Shakespeare „Macbeth".

In faptele și în opera sa, el a manifestat unele idei progresiste. Totuși, el nu s-a putut desprinde de politica burghezo-moșierimii romînești, fapt care se oglindește mai ales în activitatea sa politică (contribuția sa la consolidarea regimului burghezo-moșieresc în țara noastră), în contradicția pe care o constatăm între activitatea sa politică și cea culturală progresistă și legată de întreg curentul iluminist.

In domeniul învățămîntului el a avut unele propuneri înaintate, continuînd activitatea pedagogică începută de Gh. Lazăr, P. Poenaru, deși în activitatea desfășurată a dovedit anumite limite.

Bibliografie

I. LUCRĂRI SCRISE DE CĂTRE GEORGE COSTA-FORU :

1. *„De acquirenda, retinenda vel omittenda possessione. De la prescription en droit français"*, Paris, Bailly, Diory, et C-nie. 1850.
2. *„Magazinul Judecătoresc"*, vol. I și II, București, 1855 și ediția a II-a 1872.
3. *Lecția de deschidere*, în „Vestitorul Romîn", nr. 87, 21.XI.1856.
4. *„Despre aristocrație și oarecare principii de drept public"*, București, 1857, p. 34.
5. *„Instrucțiune circulară către domnii prefecți"*, 1860, octombrie 17, nr. 9045, 1860, p. 21.
6. *„Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei"*, București, 1860, p. 509.
7. *„Opiniunea publică"*, în „Ordinea. Foaie politică, literară și științifică", București, 1866, anul I, nr. I, joi 18/30 august, p. 2.
8. *„Corupțiunea"*, în „Ordinea. Foaie politică, literară și științifică", București, 1866, anul I, nr. 7, duminică 1/18 septembrie, pp. 2—3.
9. Traducerea din limba engleză (manuscris) a operei *„Macbeth"* de Shakespeare.

II. LUCRĂRI DESPRE GEORGE COSTA-FORU :

1. ANGELESCU C. G. : *„Cei dintîi romîni doctori în drept la Paris"*. Extras din „Drept...l", nr. 28—29, pp. 14—16 (G. Costa-Foru).
...Universității din București 1929—1930", București, 1931.
...G. : *„Costa-Foru. Scrisoare deschisă amicului meu Ion C. Miclescu"*, ... 60, p. 1.
... Părerile unor spectatori",
... 24.
... 1962, p. 81

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Г. КОСТА-ФОРУ

(Резюме)

В статье дается краткое описание жизни и педагогической деятельности Г. Коста-Фору.

Г. Коста-Фору начал свою педагогическую деятельность преподавателем гражданского права в высшем научном заведении (1851). Он был первым ректором Бухарестского Университета.

Итогом заграничной поездки (1858: Бельгия, Пруссия, Саксония, Франция, Италия, Швейцария) были „Очерки о народном образовании в одних из самых передовых государств Европы" (1860). Значение етой работы заключается в выводах о развитии овразования в выше названных странах; на этой основе Г. Коста-Фору пытается найти наилучшие пути развития народного образования в нашей стране.

В этой же работе автор подчеркивает значение следующих двух принципов: право ребенка на образование и роль женщины в воспитании детей.

Человек высокой культуры, знающий несколько иностранных языков, Г. Коста-Фору принадлежал категории прогрессивных буржуазных деятелей. В области культуры и просвещения, Г. Коста-Фору был представителем иллюминизма.

L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE DE GEORGE COSTA-FORU

(Résumé)

L'auteur de l'article présente la vie et l'oeuvre pédagogique de George Costa-Foru.

G. Costa-Foru a commencé son activité pédagogique lors de sa nomination comme professeur de droit dans l'enseignement supérieur (1851). Il a été le premier recteur de l'Université de Bucarest.

A la suite d'un voyage d'études en Belgique, Prusse, Saxe, France, Italie et Suisse (1858), il a publié, en 1860, l'ouvrage „Etudes sur l'instruction publique dans quelques-uns des Etats les plus avancés d'Europe". La valeur de cet ouvrage consiste dans les conclusions que l'auteur tire en ce qui concerne le développement de l'enseignement dans les pays visités et, sur cette base, il cherche les meilleures solutions sur l'enseignement de chez nous.

Au cours de l'ouvrage, il précise deux principes fondamentaux: le droit de l'enfant à l'instruction et le rôle de la femme dans l'éducation.

Homme de vaste culture, connaissant plusieurs langues, il a appartenu à la catégorie d'intellectuels progressistes issus des rangs de la bourgeoisie en ascension. Dans le domaine de la culture et de l'enseignement, George Costa-Foru est un représentant du courant illuministe.

THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF GEORGE COSTA-FORU

(Abstract)

The article is devoted to the life and pedagogical work of George Costa-Foru.

George Costa-Foru started his pedagogical career at the time of his being appointed Professor of Law at a higher educational institute in 1851. He was also the first rector of Bucharest University.

Back home from a study trip to Belgia, Prussia, Saxony, France, Italy, Switzerland (1858), he published in 1860 a work entitled „Studies On Public Education In Some Of The More Advanced European States". The value of this work lies in the conclusions drawn from the study of the development of education in the countries he visited. These served as a basis for the solutions he offered for the organization and development of Rumanian education. Two fundamental pedagogical principles are stressed in Costa-Foru's work, viz. the right of children to education and the rôle of woman in child education.

A highly culturel man, conversant with several European languages, Costa-Foru was one of those progressive intellectuals coming from the ranks of the then rising bourgeoisie. In the field of culture and education, George Costa-Foru has gone down in history as a representative of Rumanian Enlightenment.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

ÎN LEGĂTURĂ CU PREDAREA UNOR NOŢIUNI DE MATEMATICĂ

În predarea noţiunilor de matematică în şcoală, datorită obişnuinţei cu textele din manuale, profesorii sînt tentaţi să înceapă predarea unei noţiuni noi prin definiţia ei. Dacă după darea definiţiei profesorul mai dă şi cîteva exemple, el socoteşte de multe ori că a ţinut seama în suficientă măsură de deosebirea ce există între o expunere ştiinţifică şi predarea matematicii în şcoală.

Comparînd procedeele de predare şi analizînd motivele pentru care un procedeu dă rezultate mai bune decît altul, vom face unele referiri cu privire la predarea unor noţiuni de matematică în şcoală.

Predarea noţiunilor, cînd definiţiile ştiinţifice sînt accesibile elevilor din clasa respectivă se realizează pe mai multe căi :

1. Exemplele preced definiţia. Noţiunile de aranjamente, combinări şi permutări din analiza combinatorie se predau de obicei în clasa a X-a în modul următor :

a) Analiza combinatorie se ocupă cu studiul grupelor care se pot forma din n obiecte luate cîte k şi anume se studiază formarea, numărarea şi proprietăţile acestor grupe. Aranjamentele sînt formate din n obiecte luate cîte k, în cazul cînd grupele diferă una faţă de alta prin natura unui obiect sau cel puţin prin ordinea obiectelor. Se consideră de exemplu cinci obiecte, notate prin literele a, b, c, d, e şi se formează aranjamentele de 5 obiecte luate cîte 1, cîte 2 etc. Se numără grupele şi se caută formula care să dea numărul lor. Urmează apoi aplicaţiile.

b) Există şi un alt mod de a introduce aceleaşi noţiuni. Se consideră problema : În anul 1958 în Bucureşti s-a trecut de la numere de telefon cu cinci cifre la numere cu şase cifre. Care a fost cauza ? (prilej pentru a sublinia dezvoltarea economică şi culturală a Capitalei şi a ţării noastre în anii regimului de democraţie populară). Cîte posturi de telefon va cuprinde noua centrală ? Atîtea cîte numere diferite de cîte 6 cifre se pot forma din cele 10 cifre.

În ce caz un număr de telefon este diferit de altul ? Cînd numerele au cel puţin o cifră diferită, sau ordinea a cel puţin două cifre este schimbată. Pentru a obţine numărul de posturi telefonice, trebuie aşadar să se afle în cîte moduri diferite prin natura cel puţin a unei cifre — sau numai prin ordinea lor — se pot aşeza 6 din cele 10 cifre. Aceasta constituie un gen nou de probleme, faţă de cele de care elevii s-au ocupat pînă în clasa a IX-a.

După ce s-a înţeles că aflarea numărului de posturi telefonice înseamnă, din punct de vedere matematic, aflarea numărului de grupe arătate mai sus, se precizează că în clasa a X-a se studiază numai grupele simple, fără repetiţie, adică grupele ce se formează dacă fiecare element (fiecare cifră) apare o singură dată într-o grupă.

Elevii înțeleg astfel care este rostul aflării numărului de grupe care se pot forma din n elemente luate cîte k. Deși nu pot afla cîte posturi telefonice se pot instala, ei înțeleg pe deplin în ce constă problema și tocmai acest lucru este necesar pentru ca predarea să nu fie formală.

Aflarea numărului de grupe se mai întîlnește în multe alte cazuri. De exemplu la aflarea numărului de teoreme reciproce ale unei teoreme date, în cazul cînd ipoteza, sau concluzia, sau ambele, conțin mai multe condiții.

Iată un exemplu:

În teorema cu privire la perpendiculara dusă din centrul cercului pe o coardă, atît ipoteza cît și concluzia cuprind două condiții:

I. 1) dreapta trece prin centrul cercului și,
2) este perpendiculară pe coardă;
II. 3) împarte coarda în două părți egale;
4) împarte arcul subîntins în două părți egale.

Dacă în loc de condițiile 1 și 2 se consideră în ipoteză condițiile 1 cu 3, 1 cu 4, 2 cu 3, 2 cu 4 sau 3 cu 4 se obțin teoreme reciproce; în fiecare caz celelalte două condiții trec în concluzie. Se pot forma atîtea teoreme, reciproce ale teoremei date, cîte arată numărul, în cîte moduri distincte se pot așeza în ipoteză două din cele patru condiții. O teoremă diferă de alta cînd ipoteza sa cuprinde cel puțin o condiție diferită. Ordinea schimbată a condițiilor din ipoteză nu conduce însă la o teoremă diferită. Se subliniază această deosebire față de exemplul anterior.

Pentru a forma noțiunea de permutări se pornește tot de la o problemă. Aparatele care transmit comenzile la distanță (telecomenzi) folosesc impulsuri de curent de tensiuni diferite, de exemplu un impuls de 1 V, unul de 3 V și altul de 4 V. Fiecare comandă este codificată într-o anumită succesiune a celor trei impulsuri de curent. Dacă se emit impulsurile de curent în ordine 1 V, 3 V și apoi 4 V, se stabilesc anumite contacte, se transmite o anumită comandă. Dacă se emit impulsurile în ordinea 1 V, 4 V, 3 V, aceasta înseamnă că se dă o altă comandă. Cîte comenzi diferite poate transmite un aparat care funcționează cu trei impulsuri de curent? Dar unul care funcționează cu patru impulsuri? (Fiecare impuls are bineînțeles o altă tensiune.) Problema constă în a afla în cîte moduri diferite se pot așeza cele trei (respectiv patru) impulsuri, adică cîte grupe se pot forma din cele trei (respectiv patru) elemente. O grupă diferă de cealaltă numai prin ordinea elementelor.

Problemele practice și teoretice cer așadar să se formeze și să se numere grupele ce se pot forma dintr-un număr n de obiecte cînd în fiecare grupă se consideră cîte k obiecte. Pentru a le studia este necesar să se facă o clasificare. O altă problemă simplă cu aranjamente, însoțită de exemplu de întrebarea „cu care din cele trei probleme anterioare se aseamănă și de ce"?, conduce elevii la definiția aranjamentelor, combinărilor și permutărilor. Elevii își pot da astfel seama de felul cum se formează, cum se numără grupele și de proprietățile acestor grupe.

În clasa a VII-a noțiunile de „poliedru, prismă" și clasificarea prismelor se predau de obicei în felul următor:

Se dă definiția „Corp se numește tot ce ocupă loc în spațiu și are formă definitivă" (se dau exemple).

Corpurile studiate la geometrie se clasifică în poliedre și corpuri rotunde. Se arată că poliedru este corpul mărginit numai de fețe plane, urmînd iarăși exemple. Poliedrele studiate se împart la rîndul lor în prismă și piramidă; prisma este... (urmează definiția) apoi se dau exemple de prisme. Elementele prismei sînt... (se expun și în același timp se exemplifică aceste elemente). Prismele se clasifică după poligonul de bază în... (se arată felurile existente urmînd iarăși exemple). La fel se fac clasificările pe baza celorlalte criterii.

Pentru comparație expun un alt mod de predare a acelorași noțiuni:

Geometria în spațiu studiază formele care nu pot fi cuprinse într-un plan (se arată exemple de corpuri folosind material didactic și exemplificînd pe obiectele înconjurătoare). Acestea se numesc corpuri geometrice.

Pentru a studia mai ușor aceste corpuri se face o anumită clasificare. Profesorul așează într-un colț al mesei cîteva poliedre, în celălalt cîteva corpuri rotunde. Cînd el observă că elevii au sesizat criteriul de clasificare, cere elevilor să continue așezarea celorlalte corpuri și apoi să motiveze așezarea făcută. În prima grupă au fost așezate corpuri mărginite numai de fețe plane. Profesorul comunică apoi elevilor că aceste corpuri se numesc poliedre.

În același fel se aleg dintre poliedre *prismele* de o parte și *piramidele* de cealaltă parte. E bine ca materialul didactic să cuprindă și poliedre care să nu aparțină nici uneia din cele două categorii. Observîndu-se prismele se caută tot cu ajutorul elevilor elementele comune care delimitează pe celelalte poliedre și se ajunge la *definiție*. În același mod se continuă clasificarea după *poligonul de bază* (*alegîndu-se prismele* triunghiulare, patrulatere ș. a.), după poziția *muchiilor față de bază etc.*

De fiecare dată, după ce elevii au reușit să aleagă corpurile care fac parte din aceeași categorie, li se comunică de către profesor numele corespunzător și li se cere să stabilească proprietățile caracteristice.

Deși analiza combinatorie este cunoscută ca unul dintre cele mai abstracte capitole, prin procedeul de la punctul *b* predarea acestui capitol nu întîmpină dificultăți mai mari decît alte capitole din programa școlară. În analiza cauzelor vom reține numai pe acelea legate de formarea noțiunilor.

Predînd analiza combinatorie, adică aranjamentele, combinările și permutările, după procedeul de la punctul a) elevii, care nu au nici un fel de experiență în legătură cu grupele despre care e vorba, caută să-i dea un conținut definiției căpătate, în timp ce se formează grupele cu a, b, c, ...ș. a. Nelămuriți asupra motivului pentru care ele se studiază, expunerea apare elevilor întrucîtva un joc arbitrar cu niște abstracții arbitrare. Unii elevi se străduiesc să vadă în spatele lui a, b, c... niște obiecte concrete, încercînd să facă astfel noțiunile mai ușor de înțeles. Avînd aceste preocupări, ei nu pot urmări în același timp cu toată atenția și modul în care grupele au fost formate, așa cum este necesar, pentru a se trece la demonstrația faptului că astfel s-au format toate grupele posibile și la găsirea procedeului de numărare care să permită generalizarea lui într-o formulă. În aceste condiții noțiunile rămîn în parte nelămurite și unii elevi se mulțumesc să rețină formula și să învețe din exerciții folosirea ei, renunțînd să se mai lămurească deplin asupra raționamentelor pe baza cărora ea a fost stabilită. Aplicațiile, în acest caz, vor fi și ele mai greu de înțeles.

Folosind procedeul de la punctul b) pe de o parte elevii constată ei înșiși necesitatea de a se studia aranjamentele, combinările și permutările, adică formarea și numărarea grupelor. Pe de altă parte, exemplele date și experiența lor cu privire la aceste grupe stau la baza formării noțiunilor respective, la care elevii ajung printr-un proces de abstractizare. Efortul ce li se cere pentru *definirea* noțiunilor îi ajută pe elevi să-și cristalizeze noțiunea și să aprofundeze trăsăturile esențiale. În toate problemele propuse a fost necesar să se formeze un anumit fel de grupe și să se afle numărul acestor grupe. În acest fel noțiunile de aranjamente, combinări și permutări, se formează prin desprinderea acestei scheme comune din exemplele date. Atenția elevilor este după aceea orientată pentru ca să urmărească formarea lor sistematică și deducerea formulei prin care se calculează numărul grupelor.

În exemplul dat privind clasa a VII-a elevii trebuie să-și formeze noțiunile de poliedru și prismă. Prin procedeul de la punctul a) se dă întîi definiția și apoi exemple. În procedeul de la punctul b), ca

și în cazul aranjamentelor și combinărilor din exemplul precedent, se dau întîi exemple, cerîndu-se elevilor să opereze cu ele. În cazul aranjamentelor, activitatea cerută era rezolvarea unor probleme și extragerea schemei comune de rezolvare. Ea avea un caracter abstract, accesibil elevilor din clasa a X-a. În cazul al doilea, activitatea este concretă, potrivită cu vîrsta elevilor din clasa a VII-a. După ce intuiesc corpurile prezentate, ei le clasifică, fiecare corp fiind luat apoi și așezat într-o anumită grupă.

Însușirea noțiunilor de poliedru și de prismă, este mult mai ușoară și mai temeinică folosind procedeul de la punctul b). Definiția rezultă din eforturile elevilor de a deosebi trăsăturile esențiale care delimitează o grupă de obiecte de toate celelalte.

2. Definiția precede exemplele. Pentru formarea noțiunilor, procedeul: exemple urmate de definiții nu este întotdeauna indicat. Dăm mai jos pe scurt modul obișnuit de predare a noțiunii de mediană în clasa a VI-a.

a) Profesorul construiește mai multe segmente care unesc vîrful unui triunghi cu mijlocul laturii opuse, în cadrul aceluiași triunghi sau în triunghiuri diferite. Se analizează modul în care au fost construite aceste segmente, se comunică elevilor că fiecare segment se numește mediană și se cere elevilor să dea definiția medianei.

b) Folosind un alt procedeu, profesorul anunță că în triunghi sînt mai multe linii importante. Dintre aceste linii, mediană se numește aceea care unește vîrful cu mijlocul laturii opuse. Profesorul construiește apoi una sau mai multe mediane.

c) În al treilea procedeu folosit, profesorul, după ce a dat definiția medianei, cere elevilor să construiască mediane iar apoi să recunoască dacă un anumit segment este sau nu mediană.

Procedeul preferat este cel de la punctul c), urmînd apoi cel de la punctul a), iar cel de la punctul b) este cel mai puțin indicat. Folosind procedeul de la punctul c) elevii nu fac efort de abstractizare, ci de concretizare. Pentru a înțelege ce este mediana, ei trebuie să știe ce este vîrful unui triunghi, să știe care este latura opusă unui vîrf într-un anumit triunghi etc. În exemplele în care li se cere să recunoască dacă este sau nu mediană, elevii trebuie să verifice dacă ea are toate cotele cuprinse în definiția dată. Acest lucru este indicat pentru că el ajută la dezvoltarea limbajului matematic, dezvoltă capacitatea elevilor de a înțelege un text matematic, le dezvoltă capacitatea de a recunoaște obiectele din sfera noțiunilor învățate.

Procedeul de la punctul a) nu este contra indicat în orice problemă. În exemplul dat, însă, el este mai greu de folosit.

Procedeul de la punctul b) nu este indicat pentru că elevii urmărind activitatea profesorului nu depun nici un efort propriu.

Deci sînt noțiuni pentru care e preferabil ca predarea să urmeze linia expunerilor matematice, adică noțiunea să fie introdusă începînd cu definiția. În acest caz se schimbă astfel natura efortului cerut elevilor, ceea ce duce la o dezvoltare complexă. Obișnuința de a urmări cu atenție un enunț pentru a-l înțelege pe deplin și corect, efortul de a-l concretiza pregătesc raționamentul deductiv și aplicațiile necesare.

3) Îmbinarea celor două procedee. Este indicat procedeul folosirii exemplelor pe baza cărora să se ceară elevilor să desprindă definiția, precum și acela de a da definiția după care să urmeze exemplele, dar în acest caz exemplele să fie date de elevi și nu de profesor. În predare se obțin rezultate bune prin justa îmbinare a celor două procedee. În acest caz profesorul trebuie să țină seama de vîrsta elevilor, de gradul de dezvoltare a raționamentului deductiv, de gradul de dificultate obiectivă pe care noțiunea ce urmează să fie predată îl prezintă, de necesitatea de a alterna natura efortului cerut

elevilor etc. Elevii trebuie să-și formeze noțiunea printr-un efort de gîndire proprie și nu urmărind numai activitatea profesorului. Procedeul definiției urmată de exemple poate fi folosit numai dacă elevii pot da — eventual ajutați — exemple pe baza definiției. În caz contrar este indicat să se prezinte exemple adecvate, pe baza cărora elevii să fie conduși să desprindă definiția. În nici un caz nu este indicat ca profesorul să dea definiția și tot el exemplele, pentru că astfel elevii urmăresc numai activitatea profesorului, în loc să desfășoare o activitate de gîndire proprie.

Forma de activitate cea mai potrivită pentru a se forma o anumită noțiune constituie o problemă de metodică. Însușirea noțiunilor depinde în mare măsură de gradul de pregătire al elevilor, de stilul de muncă al profesorului, de succesiunea ideilor în predare și de modul în care ele au fost urmărite de elevi. Esențial este ca elevii să depună o activitate pentru a-și însuși noțiunea. Dacă pe baza definiției elevii pot da exemple, rămîne la alegerea profesorului dacă va proceda în acest fel, sau va da el exemple cerînd elevilor definiția. În cazul cînd elevii nu pot concretiza o definiție dată cu ajutorul cunoștințelor pe care le au, atunci este necesar să se înceapă cu exemple adecvate, activitatea cerută elevilor fiind aceea de abstractizare, de extragere a notelor comune din varietatea de exemple.

Noțiunea de „punct care împarte un segment într-un raport dat" se poate introduce în clasa a IX-a prin definiție, dacă elevii, după ce li se dă definiția, pot găsi singuri punctul într-un exemplu concret numai pe baza proprietăților lui definitorii. În cazul cînd elevii nu pot găsi singuri punctul respectiv, este mai bine să se construiască pe segmentul AB dat cîteva puncte M astfel încît $\frac{MA}{MB} = \frac{m}{n}$ și apoi să se comunice elevilor că aceste puncte se numesc puncte care împart segmentul AB în raportul $\frac{m}{n}$.

Desigur nu este întotdeauna ușor să se găsească exemple care să ceară elevilor o participare activă și pe baza cărora noțiunea să poată fi introdusă.

Predarea noțiunilor, în cazul cînd definițiile științifice sînt mai greu accesibile elevilor din clasa respectivă, se poate realiza sub mai multe forme.

1. Definiția științifică pregătită printr-un lanț de definiții provizorii. O noțiune a cărei definiție științifică nu este accesibilă elevilor dintr-odată este noțiunea de funcție. Predarea matematicii trebuie să urmărească dezvoltarea gîndirii în mod consecvent, începînd încă de la predarea aritmeticii. În acest proces de formare și aprofundare a noțiunii de funcție, în momentul cînd se simte necesitatea de a trece la acumularea de fapte, de exemple, la definirea funcției, definiția științifică, bazată pe corespondența a două mulțimi, nu este încă accesibilă elevilor.

Se susține uneori că este indicat — mai ales avîndu-se în vedere modernizarea învățămîntului matematicii — să se dea totuși definiția corectă, urmînd ca această definiție să fie pe deplin înțeleasă mai tîrziu, cînd experiența matematică a elevilor va fi mai cuprinzătoare.

Munca la clasă arată că în astfel de cazuri este preferabil să se predea definițiile corecte și complete, accesibile elevilor. Astfel, în ceea ce privește însușirea noțiunilor de funcție, ținînd seama de experiența cîștigată de elevi prin studiul aritmeticii, algebrei, geometriei și fizicii, ea se poate defini mai întîi ca mărime variabilă, a cărei valoare depinde de valorile luate de altă mărime variabilă. Termenii de mărime, valoare a unei mărimi sînt accesibili, cunoscuți, de exemplu, de la mărimi proporționale. Se va sublinia apoi în alte lecții sau în altă clasă că această dependență

înseamnă, de fapt, că unei valori a variabilei independente îi corespunde o singură valoare a variabilei dependente.

Mai tîrziu se va trece pe această bază la definiția funcției ca o corespondență între două mulțimi de numere, ceea ce va face ușoară trecerea, în învățămîntul superior, la corespondența între elementele a două mulțimi oarecare.

Este esențial ca fiecare definiție să apară ca o generalizare și o aprofundare a precedentei și să se motiveze, pe cît posibil, superioritatea noii definiții.

În cazul noțiunilor pentru formarea cărora nu sînt suficiente exemplele ce pot fi aduse într-o oră, profesorul are sarcina să urmărească acumularea acestor cunoștințe și a exemplelor în lanțul de lecții anterioare. Dacă nici în acest fel noțiunea nu poate fi cuprinsă în toată generalitatea ei, e preferabil ca la definiția științifică să se ajungă prin aproximările succesive ale unor definiții auxiliare, decît să dea o definiție care nu poate fi înțeleasă, urmînd apoi ca treptat elevii să-i înțeleagă conținutul.

Analogă este situația prezentată de predarea unor noțiuni care se lărgesc în decursul anilor de școală. Astfel se prezintă, de exemplu, noțiunea de înmulțirea numerelor. În clasa I elevul face cunoștință cu înmulțirea numerelor întregi, definită ca adunare repetată. Înmulțirea cu o fracție implică o nouă definiție, la fel înmulțirea numerelor iraționale și apoi aceea a numerelor complexe. Unii profesori trec peste introducerea noii definiții ușor, alții dimpotrivă stăruie asupra momentului, subliniind importanța și necesitatea noii definiții, precum și faptul că aceasta o include pe cea precedentă ca pe un caz particular. Ultimul procedeu este evident preferabil primului; noțiunile vor fi însușite mai conștient și mai sistematic.

2. Descrierea înlocuiește definiția. În clasele mai mici deseori se întîlnește situația următoare: elevilor nu li se poate da definiția unei noțiuni pentru că ei nu cunosc încă noțiunile care se folosesc în definiție. În clasa a V-a de exemplu noțiunea de paralelipiped dreptunghic nu se poate defini pentru că elevii nu cunosc încă noțiunea de prismă, care are rolul de gen proxim în definiția paralelipipedului. În aceste cazuri descrierile înlocuiesc definițiile.

În momentul cînd, în clasele mai mari, pentru o astfel de noțiune se dă definiția, principiul succesiunii și al sistematizării impune ca să se reamintească elevilor descrierile învățate în clasele anterioare, explicîndu-se pe cît posibil motivele limitărilor respective și diferența ce există între descrierea învățată anterior și definiția pe care o învață.

3. Unele noțiuni nu se definesc. Unele noțiuni pentru care definiția matematică este dificilă sînt în schimb foarte clare intuitiv. Astfel sînt de exemplu noțiunile de lungime, arie sau volum. În clasele mici aceste noțiuni se formează prin exemple și nu se dau definiții.

În clasele mai mari se procedează de multe ori în felul următor: se intuiește noțiunea de lungime a unui segment dar se definește lungimea cercului; se intuiește volumul paralelipipeduluri dreptunghic, dar se definește volumul piramidei, folosind în ambele cazuri noțiunea de limită, înainte ca ea să fie bine cunoscută de elevi. Este explicabil că astfel se nasc în mintea elevilor confuzii: pe de o parte intuitiv lungimea este o mărime pentru care se caută măsura, pe de altă parte, în cazul liniilor curbe, ea se definește ca fiind tocmai această măsură.

Este de aceea indicat sau să se definească toate lungimile, ariile și volumele, ceea ce este mai greu dar nu imposibil, sau să se lase și în clasele mari acestor noțiuni numai conținutul intuitiv, fără a le mai defini.

ELENA OPREANU

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII CERCURILOR PEDAGOGICE DE AGRICULTURĂ DIN REGIUNEA BUCUREȘTI

Cercurile pedagogice de agricultură au menirea să sprijine cadrele didactice în aplicarea planurilor și programelor de învățămînt, să contribuie la stabilirea celor mai bune metode și procedee pedagogice pentru realizarea sarcinilor școlii de 8 ani.

Activitatea metodică desfășurată în aceste cercuri ajută la îmbunătățirea muncii instructiv-educative a cadrelor didactice, la pregătirea politico-ideologică, profesională și metodică a acestora, constituind, în același timp, un important mijloc pentru popularizarea experienței pozitive, în vederea îmbunătățirii continue a procesului de învățămînt.

Cercurile pedagogice de agricultură, ținînd seama de condițiile locale concrete, desfășoară o serie de activități și dezbat probleme în legătură cu :

— Metodica predării obiectului — agricultura.

— Legarea cunoștințelor de agricultură, de practică, de viață.

— Contribuția predării obiectului agricultura la educația comunistă a elevilor.

— Influența activității productive asupra educației elevilor.

— Probleme privind studierea, generalizarea și popularizarea metodelor și procedeelor, a experienței pozitive din școală ș.a.

Aceste probleme se pot analiza în cadrul cercurilor pedagogice prin : referate de metodică, referate despre legarea învățămîntului de practică, de producție ; referate privind experiența unor cadre didactice fruntașe ; lecturi, recenzii, comunicări de specialitate ; analiza planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare ; dezbaterea unor aspecte ale muncii educative (rolul practicii în producție, educația elevilor prin muncă, rolul educativ al lecției, întărirea disciplinei elevilor, formarea colectivului de elevi) ; prezentarea unor note bibliografice de specialitate ș. a.

În cadrul cercurilor au loc o serie de activități practice ca : lucrări de laborator, lucrări pe terenul școlar experimental sau în cadrul G.A.S. și G.A.C. ; prezentarea și descrierea materialului didactic confecționat cu mijloace proprii de către cadrele didactice cu elevii și folosirea lui ; prezentarea filmelor, diafilmelor și a diapozitivelor ; excursii și vizite la S.M.T., G.A.S. și în alte întreprinderi ; lecții deschise, interasistențe la diferite ore și lucrări practice, asistarea la diferite activități ale elevilor în afară de clasă (cercuri pe obiecte) și în afară de școală.

Pe baza instrucțiunilor Ministerului Învățămîntului, cercurile pedagogice de agricultură sînt organizate separat de alte obiecte, acolo unde numărul cadrelor care predau agricultura este mai mare de 6 profesori. În prezent, în regiunea București, toate cercurile pedagogice de agricultură își desfășoară activitatea în mod separat cu profesori care predau acest obiect. Profesorii care predau pe lîngă obiectul agricultura și alte obiecte ca : științe naturale, geografie etc., participă la cercul pedagogic de specialitate la care predau orele cele mai multe.

La cercurile pedagogice ale profesorilor de agricultură participă și profesorii sau maiștrii care conduc practica în producția agricolă a elevilor de la școlile medii.

Experiența ne-a arătat că participarea la ședințele cercurilor pedagogice raionale de agricultură a cadrelor de specialitate din învățămîntul profesional și tehnic a fost foarte utilă, întrucît acestea — avînd o bogată experiență în predarea agriculturii — contribuie la ridicarea nivelului cercurilor, prin prezentarea celor mai bune metode și procedee în predarea agriculturii. Pe de altă parte,

sprijinul pe care-l pot da inginerii și tehnicienii din învățămîntul profesional și tehnic școlii de 8 ani este foarte valoros atît în ceea ce privește procesul instructiv-educativ, cît și în asigurarea bazei materiale pentru desfășurarea în cadrul școlilor profesionale și tehnice a unor lucrări de laborator cu elevii școlii de 8 ani, în asigurarea cu un bogat și variat material didactic pentru lecții, precum și în ce privește sprijinul acordat pentru efectuarea unor experiențe și lucrări practice în cadrul gospodăriilor didactice existente la unele școli.

Un început bun de colaborare între școlile din învățămîntul profesional și tehnic și școlile de 8 ani din mediul sătesc, care a dat rezultate în pregătirea elevilor școlii de cultură generală, s-a constatat la raioanele Fetești și Alexandria.

Astfel, școlile profesionale agricole din comunele Făcăieni și Fetești din raionul Fetești au pus la dispoziția școlilor de 8 ani din aceste localități laboratoarele și materialul didactic necesar desfășurării unui învățămînt legat de practică.

Profesorii școlii agricole din comuna Brînceni, pe lîngă faptul că ajută școala de 8 ani din localitate în organizarea unui laborator agricol, îl sprijină pe profesorul care predă cunoștințele de agricultură pentru ca acesta să-și desfășoare lucrările practice în cadrul școlii profesionale.

Datorită rezultatelor pozitive ale acestei colaborări pentru școlile de 8 ani, secția de învățămînt a regiunii București a recomandat ca școlile de 8 ani din localitățile care au școli profesionale și tehnice să fie patronate de acestea, pentru a se putea crea o legătură mai strînsă, pentru a se obține un sprijin și mai eficient, întrucît școlile profesionale și tehnice au cadre bine pregătite și o bază materială asigurată pentru pregătirea cadrelor de specialitate pentru agricultură.

Ședințele cercurilor de agricultură din toate raionele regiunii au loc o dată pe lună. Responsabilii cercurilor pedagogice de agricultură sînt recrutați din rîndurile cadrelor didactice bine pregătite profesional, cu experiență și cu un înalt nivel ideologic și politic.

Dintre sarcinile de bază ale responsabilului de cerc enumerăm următoarele :

a) Întocmește planul de muncă trimestrial al cercului și tematica ședințelor de lucru, care sînt supuse apoi aprobării secției de învățămînt raionale.

b) Asigură organizarea și desfășurarea activității cercului.

c) Analizează în cadrul cercului materialele trimise de secția de învățămînt a regiunii și de către cea raională.

d) Are în vedere activitatea membrilor desfășurată în cerc și face o dare de seamă la sfîrșitul anului școlar, pe care o înaintează secției de învățămînt raionale, împreună cu materialele întocmite pentru cerc (referate, comunicări, procese verbale etc.), care ilustrează activitatea cercului ș. a.

Responsabilul cercului, este sprijinit în activitatea sa, în îndeplinirea sarcinilor, de către un secretar (ales dintre membrii cercului) și de directorul școlii în care își desfășoară activitatea cercul.

Cercurile pedagogice de agricultură primesc un ajutor prețios din partea secțiilor de învățămînt raionale, prin inspectorul de specialitate, care răspunde de activitatea cercurilor, dînd îndrumările necesare.

Secțiile de învățămînt, cu sprijinul consiliilor agricole raionale, pun la dispoziția membrilor cercurilor materiale necesare ca : indicații bibliografice, lucrări de specialitate, date asupra realizărilor în producția agricolă ș. a.

Unele cercuri au organizat expoziții pe teme agricole, standuri de cărți, vitrine cu material didactic confecționat de profesori și de elevi, manifestări cultural-artistice etc.

La ședințele cercului pedagogic de agricultură au fost invitați : ingineri agronomi, tehnicieni, mecanizatori, fruntași ai recoltelor bogate din G.A.C. și alți specialiști. Aceștia au făcut o serie de expuneri legate de specificul agricol al raionului sau comunei respective, care au contribuit la

îmbunătățirea activității desfășurate în cercuri. Din analiza unor planuri de activitate ale cercurilor, bine întocmite, s-a constatat că ele cuprind :

1. Locul desfășurării lucrărilor cercului de agricultură.

2. Data ședinței cercului.

3. Forma de activitate (referat, comunicare, lecție deschisă, vizită la G.A.S., G.A.C., excursii etc.).

4. Cine prezintă lucrarea, cine ține lecția deschisă, cine conduce vizita sau excursia.

5. Materialul didactic necesar.

6. Cine este invitat la lucrările cercului.

7. Concluziile asupra desfășurării lucrărilor, care se trag de către responsabilul cercului sau de către inspectorul secției de învățămînt.

O dată cu întocmirea planului de activitate trimestrial și cu aprobarea lui de către membrii cercului, se întocmește și tematica ședințelor cercului de agricultură, care cuprinde cele mai importante și actuale probleme ce urmează să fie dezbătute pentru ridicarea nivelului de predare a cunoștințelor de agricultură, în vederea înarmării elevilor cu priceperi și deprinderi practice de muncă.

Din studierea unor tematici ale cercurilor pedagogice de agricultură, s-a văzut că în unele raioane ele au fost întocmite în mod judicios. În raionul Oltenița, spre exemplu, pe trimestrul I al anului școlar 1962—1963 ele au avut următoarea tematică :

— Legarea lecțiilor și a lucrărilor practice de activitatea desfășurată în unitățile agricole socialiste.

— Asigurarea concordanței dintre conținutul cunoștințelor teoretice și conținutul activităților practice prevăzute ca aplicații ale acestora.

— Cum s-a organizat și desfășurat practica continuă a elevilor în perioada de toamnă, ce rezultate instructiv-educative și economice s-au obținut.

În afară de aceste referate, cadrelor didactice li s-au făcut și diferite comunicări, privind unele realizări din agricultură. După expunerea referatelor, s-au ținut lecții deschise. Tematica fiind bine aleasă și de actualitate, cercurile pedagogice au contribuit la ridicarea nivelului profesional al cadrelor didactice care predau agricultura în raionul respectiv. Așa se explică rezultatele bune, obținute în predarea agriculturii la școlile de 8 ani din comunele : Budești, Radovanu, Curcani, Mănăstirea, Vasilați ș.a.

O tematică bine întocmită au avut și cercurile pedagogice din raionul Giurgiu. Pe trimestrul I, de exemplu, ele au prevăzut :

1. Organizarea și desfășurarea lucrărilor de laborator în cadrul predării cunoștințelor de agricultură.

2. Organizarea și desfășurarea activităților practice ale elevilor pe terenul școlar experimental și în cadrul G.A.C. din comună.

3. Confecționarea și folosirea materialului didactic pentru predarea în bune condiții a obiectului agricultura.

În cadrul cercurilor s-au ținut lecții deschise care aveau contingență cu problemele ridicate în referatele respective.

De asemenea, și raioanele : Urziceni, Drăgănești-Vlașca, Fetești, Giurgiu, Roșiori, au avut tematici bine întocmite, care au abordat o serie de probleme referitoare la pregătirea metodică și de specialitate a profesorilor.

Pentru o îmbunătățire continuă a activității desfășurate în cercuri, considerăm că ar fi bine, totuși ca în tematica cercurilor pedagogice de agricultură să fie incluse și probleme referitoare la : realizarea programelor școlare la clasele a V—VIII-a atît în ce privește lecțiile, cît și lucrările practice ; desfășurarea lecțiilor practice de laborator, a lecțiilor practice pe terenul școlar experimental, în G.A.C. ; realizarea concordanței între cunoștințele teoretice și activitățile practice ; efectuarea unor lucrări practice în timpul iernii sau atunci cînd starea timpului este nefavorabilă lucrărilor practice pe teren ; efectuarea lucrărilor practice în funcție de condițiile locale ; confec-

ționarea și folosirea materialului didactic, amenajarea laboratoarelor și a colțurilor agricole; organizarea și desfășurarea practicii continue; aprecierea cunoștințelor și notarea elevilor la obiectul agricultura; formarea priceperilor și deprinderilor practice; educarea la elevi a dragostei față de muncă ș. a.

În cadrul cercurilor pedagogice pot fi analizate probleme în legătură cu pregătirea și desfășurarea lecțiilor cu teme complexe, cum sînt „Horticultura", „Creșterea animalelor domestice", pot fi dezbătute probleme cu privire la metodica predării unor lecții mai grele, la desfășurarea unor lucrări practice ș.a. Astfel, profesorii care predau agricultura, și în special cei cu mai puțină experiență, vor putea cunoaște cum trebuie predate unele capitole, teme, noțiuni etc.

Merită să fie apreciată în acest sens preocuparea secției de învățămînt a raionului Roșiori de Vede, care la cercurile pedagogice cu profesorii de agricultură a organizat instructaje practice și unele demonstrații în fața profesorilor în cadrul gospodăriilor agricole colective.

Astfel, cu ocazia acestor ședințe ținute în comuna Peretu, s-au ținut în fața profesorilor lecții practice, pe tarlalele G.A.C., referitoare la cultura plantelor de cîmp, iar în comuna Măldăreni s-au efectuat lucrări demonstrative cu elevii în sectorul legumicol

Eficientă este și analiza unor manuale de agricultură pentru a vedea în ce măsură ele sînt accesibile elevilor de la clasele V—VIII, dacă au un conținut științific adecvat particularităților de vîrstă, dacă volumul de cunoștințe nu duce la supraîncărcarea elevilor, dacă există o corelație între programele școlare de agricultură și celelalte obiecte ca: științele naturale, chimie, geografie, precum și măsurile luate de către profesori pentru predarea unitară a cunoștințelor etc.

Privitor la lucrările practice, credem că în cadrul cercurilor ar fi bine să fie discutate, printre altele, următoarele probleme: cum s-a făcut planificarea acestor lucrări, dacă ele sînt corelate cu calendarul muncilor agricole ale G.A.C., cum trebuie efectuate lucrările, ce priceperi și deprinderi trebuie să dobîndească elevii, tipologia și structura lecțiilor de laborator și a lecțiilor practice pe terenul școlar experimental și în cadrul G.A.C. ș.a.

Un loc important în cadrul cercurilor îl ocupă și problemele în legătură cu cultivarea interesului elevilor față de acest obiect, cu dezvoltarea dragostei față de munca în agricultură, față de colectiviști etc.

La cercurile pedagogice de agricultură care s-au ținut înainte de efectuarea practicii continue s-au avut în vedere problemele unei bune organizări și desfășurări a acestei practici. Ele au analizat, în funcție de condițiile locale ale școlilor, probleme privitoare la: perioada optimă pentru desfășurarea practicii continue în raionul sau în comuna respectivă; lucrările importante ce trebuie efectuate cu elevii conform programei școlare; priceperile și deprinderile care trebuie să le dobîndească ei în cadrul practicii; sarcinile educative în această perioadă; întocmirea planului de desfășurare a practicii continue; sarcinile și aportul diriginților și al celorlalte cadre didactice în perioada practicii continue; organizarea elevilor în vederea desfășurării muncii etc.

Este bine ca la primul cerc pedagogic de agricultură care se ține după efectuarea practicii continue să se discute modul în care s-a desfășurat această practică, rezultatele obținute, lipsurile și greutățile întîmpinate, făcîndu-se propuneri pentru îmbunătățirea activității în viitor.

Alte probleme cărora cadrele didactice le acordă o atenție deosebită sînt cele privitoare la confecționarea materialului didactic, la păstrarea și folosirea lui în predarea agriculturii, la posibilitățile de organizare a colțurilor și laboratoarelor în școala de 8 ani, la felul în care se organizează un teren școlar experimental (laboratorul viu al școlii); la cerințele pe care trebuie

să le îndeplinească un teren școlar experimental în raport cu lucrările prevăzute în programa școlară; la experiențele, observațiile și lucrările care se fac pe acest teren, concomitent cu lucrările practice ce se desfășoară în G.A.C.

În cercuri s-a analizat felul în care se amenajează o seră, o răsadniță didactică, o stupină școlară, cum trebuie întocmit un plan de cultură al terenului școlar experimental, în funcție de cerințele predării cunoștințelor de agricultură.

La sfîrșitul fiecărui trimestru, în cadrul unei ședințe de cerc pedagogic, s-au analizat rezultatele obținute în predarea obiectului agricultura în fiecare raion. Cu această ocazie, inspectorul care răspunde de predarea agriculturii, pe baza constatărilor făcute cu ocazia controalelor efectuate la școli în timpul trimestrului, a prezentat un material în care a arătat realizările obținute, lipsurile ce mai există în activitatea profesorilor, făcînd recomandările corespunzătoare pentru viitor în vederea îmbunătățirii activității.

Tot în această ședință s-a stabilit tematica pentru trimestrul următor, adoptată de membrii cercului și aprobată de inspectorul secției de învățămînt raionale.

Pentru a veni în ajutorul cadrelor didactice de specialitate, dăm mai jos un exemplu de plan de lucru al unuia din cercurile pedagogice din regiunea București:

1. Prezentarea referatului sau a comunicării de către profesorul de agricultură din școala respectivă (conform tematicii cercului).

2. Vizitarea laboratorului sau colțului agricol al școlii, a terenului școlar experimental (a răsadniței, serei, a expoziției sau a standului de material didactic).

3. Lecții deschise (din care să nu lipsească lecțiile practice de laborator, lecțiile practice pe terenul școlar experimental și lecțiile practice pe tarlalele G.A.C.). Cînd lecția practică deschisă, este ținută în cadrul G.A.C., sînt vizitate, cu acest prilej, diferitele sectoare de producție agrozootehnice ale gospodăriei. Lecțiile deschise au un caracter demonstrativ, strîns legate de referatele prezentate la cerc.

4. Discuții asupra referatului și a lecțiilor deschise.

5. Prezentarea ultimelor realizări științifice din agricultură sau a realizărilor obținute în sectorul agrozootehnic din localitatea sau raionul respectiv (tot la acest punct se prezintă lista bibliografică, cu recomandarea unor lucrări agrozootehnice).

6. Concluziile formulate de inspectorul de specialitate din cadrul secției de învățămînt raionale, sau de responsabilul cercului pedagogic.

7. Vizionarea unui film sau diafilm pe teme agricole, după care se organizează o manifestare artistico-culturală dată de elevii școlii în care se țin ședințele cercului pedagogic.

A intrat în tradiția regiunii noastre organizarea unor consfătuiri la care participă profesorii care predau cunoștințe de agricultură, directorii de școli și colectivele secțiilor de învățămînt raionale.

Asemenea consfătuiri au fost organizate nu numai la nivelul regiunii, ci și la nivelul raioanelor.

S-a constatat că aceste consfătuiri au sprijinit activitatea desfășurată în cercurile pedagogice, au contribuit la generalizarea celor mai bune metode și procedee, la un larg schimb de experiență între cadrele didactice din școli, între conducerea acestor școli, ducînd la îmbunătățirea predării cunoștințelor de agricultură în regiunea București. Consfătuiri cu rezultate bune s-au organizat în raioanele Giurgiu, Oltenița, Urziceni, Fetești, Călărași, Alexandria, Roșiori și Drăgănești-Vlașca.

Asemenea consfătuiri vor avea loc și pe viitor, întrucît ele au fost folositoare profesorilor, directorilor de școli, secțiilor de învățămînt raionale și regionale.

Consfătuirile pe obiecte nu trebuie însă confundate cu cercurile pedagogice, întrucît ele poartă un caracter deosebit. Ele urmăresc efectuarea unui larg schimb de

experiență și se țin la intervale mai mari decît cercurile pedagogice, ajutînd la popularizarea și la generalizarea metodelor și procedeelor noi. În privința participanților, ele sînt mai cuprinzătoare. În afară de cadrele didactice de specialitate, la asemenea consfătuiri mai participă și reprezentanți ai consiliului agricol raional, președinți, ingineri și tehnicieni ai gospodăriilor agricole colective, colectiviști fruntași în producția agricolă și chiar unii părinți ai elevilor.

Temele abordate în cadrul acestor consfătuiri sînt mai cuprinzătoare decît acelea din tematica cercurilor pedagogice. Iată cum s-a desfășurat consfătuirea profesorilor de agricultură în raionul Giurgiu, organizată în luna martie a.c.:

La această consfătuire, secția de învățămînt a raionului Giurgiu a prezentat un referat cu privire la rezultatele obținute în predarea agriculturii pe trimestrele I și II ale anului școlar 1962—1963.

Președintele Consiliului agricol raional a făcut o expunere în legătură cu „Principalele sarcini ale agriculturii în raionul Giurgiu pe anul 1963, metodele și procedeele indicate pentru realizarea lor". După aceasta, unul din inginerii agronomi a comunicat calendarul muncilor agricole din raion, pe trimestrele II și III (ale anului calendaristic), precum și posibilitățile de efectuare a lucrărilor practice de către elevi în cadrul G.A.C. Această consfătuire și-a atins scopul, orientînd școlile de 8 ani din raionul Giurgiu în problema legării și mai strînsă a învățămîntului teoretic de practică, de producție, contribuind astfel la apropierea școlii de activitatea ce se desfășoară în G.A.C.

Problemele care au fost dezbătute în consfătuire de către participanți, precum și măsurile care au fost adoptate ca urmare a acestei consfătuiri, au dus la obținerea unor rezultate și mai bune în instruirea și în educarea multilaterală a elevilor. Credem că ar fi bine ca o dată cu consfătuirile de acest fel să se organizeze și o expoziție cu produsele realizate de elevi pe terenurile școlare experimentale, sau în cadrul G.A.C., vitrine cu material didactic, grafice din care să rezulte situația la învățătură a elevilor la obiectul respectiv, rezultatele obținute în perioada practicii continue și economiile realizate.

Rezultatele pozitive ale acestor consfătuiri depind de felul în care sînt pregătite, de stabilirea tematicii, de fixarea datei și a locului, pentru a se desfășura în bune condiții.

Un rol important în obținerea unor succese tot mai bune în predarea cunoștințelor de agricultură, îl au și manualele școlare de agricultură, care trebuie îmbunătățite continuu, în raport cu dezvoltarea științei și tehnicii moderne. Ele trebuie să conțină fotografii, grafice, hărți și să aibă o justă corelație cu alte obiecte, cum ar fi: botanica, zoologia ș.a.

Prin cursurile de perfecționare, ținute cu profesorii care predau agricultura în școli, aceștia au posibilitatea să-și îmbogățească cunoștințele de specialitate, să fie înarmați cu o serie de noțiuni legate de conținutul și de metodica predării agriculturii în școlile de 8 ani. Acest lucru însă nu este suficient, întrucît predarea obiectului agricultura ridică o serie de probleme legate de specificul local, de condițiile școlii respective și de profilul G.A.C. etc. De aici rezultă marea importanță a desfășurării în bune condiții a activității cercurilor pedagogice, în care există posibilitatea ca problemele să fie dezbătute ținînd seama de condițiile concrete ale raionului și chiar ale fiecărei școli în parte.

Fiind mijloace importante de generalizare și popularizare a experienței înaintate, de perfecționare continuă a metodelor și procedeelor de muncă, de desfășurare a unor activități metodice utile și variate — cercurile pedagogice de agricultură trebuie să stea permanent în atenția secțiilor de învățămînt raionale.

Repartizarea profesorilor în cercuri, stabilirea responsabililor, întocmirea tematicii

ședințelor, conținutul referatelor, prezența membrilor, eficacitatea muncii în cadrul cercurilor pedagogice — trebuie să preocupe permanent, și în aceeași măsură, pe inspectorii regionali și raionali care răspund de predarea agriculturii, pe directorii de școli și pe responsabilii cercurilor pedagogice.

Îmbunătățirea continuă a activității în cercurile pedagogice de agricultură din cadrul raioanelor contribuie la îmbunătățirea instruirii și educării elevilor în școlile de 8 ani.

Prof. LIUBOMIR ROTARU

UNELE PROBLEME ALE ORGANIZĂRII ȘI DESFĂȘURĂRII LECȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SERAL

Obținerea unor rezultate bune în transmiterea cunoștințelor cere din partea profesorului o atenție sporită în organizarea lecției. Prin lecție se contribuie la formarea concepției științifice despre lume, se perfecționează și se dezvoltă priceperile și deprinderile de muncă. Lecțiile trebuie să formeze un tot organic, fiecare constituind o parte integrantă în totalul lecțiilor care compun un obiect de învățămînt. Realizarea acestui scop impune în învățămîntul seral o structură a lecției care să aibă în vedere conținutul obiectului de învățămînt, vîrsta și pregătirea anterioară a elevilor, sarcinile educative ale lecției etc. Structura lecției trebuie să conducă spre dezvoltarea gîndirii elevilor-muncitori, spre înțelegerea dialectică a fenomenelor studiate, să conducă spre realizarea integrală a scopului propus.

Fiecare lecție nu trebuie să conțină un moment în care să se facă intuiția materialului studiat, un altul pentru înțelegerea cunoștințelor predate, pentru abstractizarea noțiunilor transmise și, în sfîrșit, un alt moment pentru verificarea cunoștințelor însușite din practică. Conceperea lecției după o atare schemă ar duce la șablonizarea ei, la îndeplinirea formală a unor acțiuni de multe ori ineficace.

Succesul muncii profesorului depinde, în al doilea rînd, de cunoașterea îndeaproape a fiecărui elev în parte, a lacunelor din cunoștințele lui, urmînd ca, pe baza cunoașterii, profesorii să-și organizeze desfășurarea lecției.

În organizarea, pregătirea și desfășurarea lecțiilor, este bine ca profesorul să pornească și de la studierea atentă a jurnalelor de clasă care cuprind observații în legătură cu gradul de pregătire al elevilor. În acest scop, este indicat să se studieze cataloagele și alte documente școlare, să se țină seama de temele individuale pregătite de elevi, de termenele fixate pentru elaborarea lor, de calitatea lor, de modul în care elevii-muncitori iau notițe la lecții etc. În cazul claselor paralele, profesorii școlii noastre au planificat activitatea în funcție de particularitățile ce deosebesc o clasă de alta, folosind exemple potrivite nivelului de înțelegere al clasei, metode și procedee corespunzătoare gradului de pregătire al elevilor. Avînd în vedere aceste considerente, deci pentru o cît mai bună organizare a lecțiilor la școala noastră, elevii clasei a VIII-a au fost grupați în funcție de gradul de pregătire cu care au venit la școală, de specificul activității productive și chiar de numărul anilor de întrerupere a muncii școlare. În anii școlari 1960/1961 și 1961/1962 au fost grupați astfel: a) absolvenți a 7 clase elementare și ai unei școli profesionale metalurgice; b) absolvenți a 4—7 clase elementare și ai unei școli profesionale de 2—3 ani; c) absolvenți a 7 clase elementare și cu întreruperi mai îndelungate în munca școlară etc.

Prin această organizare nu s-a neglijat scopul principal al activității, ci — dimpotrivă — s-a urmărit predarea integrală a cunoștințelor cuprinse în programele școlare și a conținutului științific al lecțiilor, pentru fiecare obiect în parte.

Exemplele, metodele și procedeele utilizate în transmiterea, fixarea și sistematizarea materialului predat au fost alese cu multă grijă, astfel că întregul sistem de *muncă al profesorului* a urmărit asigurarea unei bune pregătiri a elevilor-muncitori.

În secția serală frecventată de elevi-muncitori, lecția are fără îndoială și unele particularități ale ei.

Care sînt aceste particularități și de cine sînt determinate?

Este bine cunoscut faptul că în învățămîntul seral învață oameni cu trăsături de caracter distincte, formate în activitatea lor socială și de producție. De aceste particularități considerăm că trebuie să se țină în primul rînd seama.

Specificul lecției rezultă și din specificul *obiectului* de învățămînt, din limita timpului de care elevii-muncitori dispun pentru studiul individual, din felul în care realizează muncitorii-elevi legătura dintre teorie și practica din producție etc.

Analiza factorilor de mai sus ne conduce la stabilirea unor particularități ale lecției *din învățămîntul seral*. Acestea sînt:

1. Timpul relativ limitat pentru consultarea manualelor și efectuarea de către elevi a temelor date pentru acasă.

2. Diferențierea efectivului clasei în ce privește vîrsta, studiile anterioare și întreruperea în activitatea școlară.

3. Gradul de oboseală *al elevilor-muncitori* după o zi de muncă în producție.

4. Pregătirea profesională diferită etc.

Practica a dovedit, că, în general, luînd în considerare aceste particularități, în învățămîntul seral se pot folosi variate tipuri de lecție. În majoritatea școlilor se utilizează *frecvent următoarele tipuri*: lecția mixtă sau combinată, lecția de verificare a cunoștințelor, lecția de recapitulare și de control. În funcție de specificul obiectelor de învățămînt se mai folosesc lecțiile de laborator, lecțiile sub formă de prelegeri, lecțiile excursie, lecțiile film etc.

Profesorii secției serale din școala noastră folosesc în mod frecvent tipul lecției mixte sau combinate. Structura acestui tip cuprinde, în general, următoarele etape:

1. a) Verificarea modului în care elevii au executat tema pentru acasă (în cazul cînd elevii au avut astfel de teme).

b) Verificarea cunoștințelor predate în lecția anterioară.

2. Transmiterea noilor cunoștințe.

3. Fixarea cunoștințelor transmise în lecție.

4. Tema pentru acasă (acolo unde este cazul).

Cheia succesului în activitatea oricărui profesor este pregătirea lecției. În lecție accentul trebuie să cadă pe respectarea cerințelor generale și anume: în primul rînd, să se pornească de la un scop bine precizat; în al doilea rînd, lecția să fie astfel pregătită, încît să aibă un înalt nivel științific și ideologic; prin organizarea ei profesorul să asigure însușirea conștientă și trainică a volumului de cunoștințe, dezvoltarea priceperilor și deprinderilor elevilor. Pentru secția serală, lecția trebuie să aibă un scop clar, o structură precisă și un conținut bogat, fără amănunte inutile și greoaie.

Structura lecțiilor poate fi schimbată în funcție de obiectul predat, de temele și de conținutul acestora, în funcție de materialul ce se transmite sau de materialele didactice care pot fi folosite în transmiterea *și fixarea cunoștințelor*.

Atitudinea profesorului, pregătirea lui, modul în care își expune materialul, repartiția bine chibzuită a materialului etc. vor contribui desigur la însușirea de către elevi a problemelor principale ale obiectelor de învățămînt, la consolidarea noțiunilor învățate.

Astfel, în pregătirea temei „Viața și opera lui M. Eminescu", la clasa a X-a,

de pildă, profesoara de limba romînă E. V a stabilit în primul rînd ce lecții va ține în numărul de ore fixat pentru transmiterea cunoștințelor de bază, apoi a precizat subiectul fiecărei lecții (de exemplu „Critica socială în opera lui M. Eminescu"). După aceea și-a fixat scopul: cunoașterea condițiilor social-economice din perioada respectivă, cunoașterea de către elevi a principalelor lucrări ale poetului, a ideilor ce conțin aceste lucrări și a rolului lor educativ. În al doilea rînd, pentru fiecare verigă a lecției profesorul își fixează timpul, stabilește sistemul de muncă, metodele și procedeele de realizare, materialul didactic pe care-l va utiliza etc.

O verigă principală a lecției o constituie verificarea cunoștințelor, care depinde în largă măsură de felul în care profesorul secției serale alege temele pentru acasă. De multe ori se întîmplă ca profesorul să anunțe doar tema ce urmează să fie executată de elevi. Acest procedeu este formal și neconcludent. Uneori, alegerea temei nu se face cu destulă certitudine. Se dau, de pildă, la matematici, probleme legate de teoreme ce nu au fost suficient aprofundate în clasă sau chiar probleme ce nu au fost încă studiate. Și într-un caz și în altul, astfel de procedee devin o simplă formalitate care nu stimulează cu nimic interesul elevului pentru munca independentă. La literatură sau istorie, unii profesori obișnuiesc să indice elevilor anumite pagini din manual sau din anumite lucrări bibliografice. Necoordonarea temelor date pentru acasă, enunțarea formală a temelor, lipsa explicațiilor necesare, ajutătoare și a orientării prealabile asupra timpului necesar pentru executarea lor, constituie cauze ce produc efecte negative atît în ce privește însușirea cunoștințelor de către elevi, cît și referitor la desfășurarea verificării temelor date pentru acasă.

Pentru justa organizare și desfășurare a lecțiilor în învățămîntul seral, este necesar să se stabilească o evidență prealabilă a cunoștințelor cu care se prezintă tinerii muncitori la intrarea în școala serală. Dacă o mare parte dintre elevii-muncitori posedă la intrarea în școală o serie de noțiuni de bază necesare în studiul fizicii, al matematicii și al chimiei, la materiile de cultură generală ca, de pildă, la limba romînă, la istorie, la geografie, la științele naturale ș.a.m.d. volumul de cunoștințe anterioare este mult mai redus. Elevii ascultă în cadrul lecțiilor expuneri în care profesoul utilizează unele noțiuni, unii termeni consacrați ca: determinism, metabolism, simbioză ș.a. — la științele naturii, deceptionism, diletantism, scepticism, optimism sau denumirea unor figuri de stil, ca metaforă, metonimie — la limba romînă etc. Or, tocmai lipsa de înțelegere a sensului și semnificației terminologiei consacrate împiedică, de cele mai multe ori, însușirea temeinică a cunoștințelor transmise în lecție.

Analiza răspunsurilor date de elevii-muncitori din clasa a VIII-a, în anul școlar 1961/1962, a arătat că unii elevi nu cunosc exact la intrarea în școală sensul terminologiei necesare însușirii literaturii, în timp ce, în ceea ce privește termenii consacrați în însușirea lecțiilor de fizică (ca de pildă masă, volum etc.) ei posedă cunoștințe suficiente. Această situație ilustrează faptul că, în majoritatea lor, elevii clasei a VIII-a, absolvenți ai școlii profesionale, muncitori în uzină, fiind strîns legați de producție, au cunoștințe în acest domeniu, în timp ce pentru explicarea termenilor necesari înțelegerii teoriei și istoriei literaturii, istoriei etc. se impune o intervenție mai activă din partea profesorilor.

Cunoașterea de către profesor a volumului de cunoștințe, noțiuni, termeni etc. cu care elevul muncitor se prezintă la școală constituie un sprijin serios în munca de organizare și de desfășurare a lecției. Este știut că, în cazul cînd elevii nu cunosc anumiți termeni, profesorul este obligat să-i explice, să-i concretizeze. Dacă profesorul cunoaște ce anume nu înțeleg elevii sau ce noțiuni le sînt încă confuze, el se va opri asupra lor și le va explica.

În același timp, considerăm absolut necesar ca toți profesorii să insiste să formeze la elevi priceperea de a alege ceea ce este esențial din lecția învățată. În școala noastră, o bună parte dintre profesori realizează această sarcină dînd elevilor să execute unele lucrări practice, de laborator, să efectueze anumite exerciții, în mod independent etc. Activitățile acestea urmăresc să dezvolte spiritul de observație al elevilor, să-i ajute la înțelegerea legăturilor dintre părțile esențiale și cele neesențiale, pe de o parte, iar pe de altă parte, să contribuie la activizarea în timpul lecției a întregii clase.

Procedînd astfel, profesorii de literatură, de exemplu, conduc pe elevi în înțelegerea esențialului din operele studiate, astfel ca elevul să plece cu o imagine clară asupra locului ocupat de fragmentul studiat în ansamblul operei. Predînd romanul „Baltagul" la clasa a XI-a, de pildă, profesorii de literatură din școala noastră insistă asupra unor fapte menite să contureze trăsăturile epocii descrise, asupra eroilor prezentați etc. Acestea îi ajută pe elevi la lămurirea unor aspecte din care rezultă conflictul sau deznodămîntul prezentat.

Lectura expresivă a fragmentelor reprezentative, analiza textului sau lămurirea legăturilor dintre părțile componente ale operei, justa interpretare ideologico-politică, asigură o temeinică însușire și înțelegere a materiei, a cunoștințelor transmise prin lecție. Completarea cunoștințelor prin scheme, diagrame etc., îndrumările privitoare la selecționarea materialului pentru efectuarea temelor date acasă, contribuie, fără îndoială, la dezvoltarea unei exprimări corecte, orale și în scris, la însușirea unei vorbiri curgătoare, la formarea logică a judecăților și raționamentelor în cadrul expunerii lecției de către muncitorii-elevi.

Transmiterea cunoștințelor cere o deosebită grijă din partea profesorului care lucrează în învățămîntul seral. De cele mai multe ori, volumul materialului ce trebuie însușit de elevii muncitori nu diferă cu nimic de cel pe care îl studiază elevii școlilor de cultură generală, la cursul de zi. În activitatea desfășurată la lecții, noi am cerut profesorilor să țină seama de faptul că aceștia sînt legați direct de procesul de producție și au posibilități mai largi decît colegii lor din școlile de zi de înțelegere a fenomenelor sociale, de înțelegere a vieții oamenilor, a relațiilor ce se stabilesc între ei în procesul muncii și al conviețuirii în societate. Aceste posibilități ușurează însăși munca profesorilor. La lecțiile de economie politică, de literatură, la lecțiile de fizică sau de chimie, de geografie și de istorie etc., elevilor-muncitori le este mult mai ușor să înțeleagă fenomenele expuse de profesori, chiar dacă aceștia nu prezintă toate amănuntele.

Desigur că și elevii secției serale întîmpină unele dificultăți. Profesorului îi revine rolul de a lămuri fiecare noțiune teoretică necunoscută. În acest caz, ținînd seama de experiența elevilor din învățămîntul seral, noi indicăm profesorilor să pună accentul pe mobilizarea cunoștințelor practice ale acestora, pe deducerea concluziilor teoretice bazate pe analiza materialului faptic. Diagramele, schițele întocmite în timpul expunerii, graficele și orice alte procedee care însoțesc expunerea noului material ajută la realizarea acestui lucru. La alte obiecte, cum ar fi, de pildă, fizica, chimia, științele naturii și matematica, profesorul secției serale este dator să ia în considerație practica din producție a elevilor-muncitori. Nu se poate spune însă că prin aceasta se rezolvă toate problemele lecțiilor. În școala noastră, unde majoritatea elevilor sînt muncitori în domeniul metalurgiei și construcțiilor, unde există clase întregi de elevi care lucrează într-o singură întreprindere sau în întreprinderi cu același profil, profesorul poate și trebuie să folosească experiența din producție a elevilor. În cazul predării fizicii, de pildă, la clasele a VIII-a, profesorul într-un anumit mod își va organiza și desfășura lecția atunci cînd va preda capitolele despre „Statică" sau „Dina-

mică", la clasele unde toți elevii sînt metalurgiști și alte metode și procedee va folosi la clasele unde elevii provin din alte ramuri de producție industrială.

Experiența anilor trecuți ne-a arătat că la unele obiecte, ca, de pildă, la limba romînă, numărul elevilor rămași în urmă este mai mare decît la fizică. Mergînd pe această linie, considerăm că lecția nelegată de viață, de producție, de practica elevilor-muncitori, devine aridă, oricît de mult ar încerca profesorul să lămurească faptele și fenomenele pe care le are de prezentat. Verificarea teoriei în practică constituie o condiție a succesului în munca profesorului din secțiile serale. În cazul claselor cu elevi care lucrează în întreprinderi cu profil deosebit, profesorul trebuie să efectueze mai multe experiențe practice, lecțiile putînd fi ținute în laboratorul școlii, însoțite de filme documentare, de vizite în întreprinderi.

Lecțiile de chimie constituie, de asemenea, un bun prilej de realizare a legăturii dintre teorie și practica elevilor-muncitori. Studiind, de pildă, tema „Siliciul", în clasa a IX-a, elevii-muncitori de la Fabrica de sticlă au ajutat pe profesor la lămurirea unor probleme legate de fabricarea sticlei, de importanța acestui produs pentru construcții, pentru industria farmaceutică și altele.

La lecțiile despre „Electroliză", la clasa a IX-a, elevii au vorbit despre aplicațiile ei în industrie. Vorbind despre electroliza cuprului, de pildă, elevul T. C., muncitor la întreprinderea „Electronica", a arătat cum se folosește electroliza pentru rafinarea cuprului folosit la fabricarea conductorilor electrici, iar un alt elev a expus utilizarea unei alte aplicații practice — galvanizarea oțelului folosit în telecomunicații sau în diverse alte utilizări ale sîrmei de oțel.

La lecțiile despre „Cauciuc", elevii-muncitori de la „Uzinele Chimice Romîne" sau de la „Cauciucul Jilava" au expus în fața colegilor date în legătură cu procesele tehnologice utilizate în industria cauciucului sintetic, au prezentat unele aspecte din munca lor și au propus organizarea unei vizite la întreprindere cu întregul colectiv al clasei.

Dar nu numai profesorii de fizică și de chimie pot realiza această sarcină. Și cei care predau literatura sau istoria, științele naturale sau alte obiecte, vor obține rezultate mai bune dacă vor însoți expunerea cunoștințelor cu prezentări de diafilme, stampe, manuscrise, fotocopii sau alte documente care ilustrează și concretizează faptele ce se comunică în cadrul lecției. Am asistat, de exemplu, la lecții în a căror expunere profesorul a folosit manuscrise și fotocopii adecvate, a prezentat elevilor lucrări originale ale scriitorilor despre care era vorba sau reviste în care se publicaseră pentru prima oară fragmente din operele respective. Acestea au produs o impresie puternică asupra elevilor-muncitori. În lecția următoare, la verificarea cunoștințelor, elevii au răspuns mult mai bine.

Fără îndoială că o astfel de lecție cere timp, cere o muncă mai substanțială din partea profesorului, în ceea ce privește pregătirea ei. El trebuie să adune material, să-l organizeze pentru a-l prezenta elevilor. Ilustrația concretă, intuitivă a materialului studiat sporește eficiența asimilării cunoștințelor.

În cadrul lecțiilor de fizică, chimie etc. elevii-muncitori își însușesc nu numai bazele științei respective, ci și procesele fizice, chimice, mecanice etc. care au loc în ramurile de producție care se studiază. Deci, accentul în transmiterea cunoștințelor nu trebuie să cadă numai pe enunțarea problemelor teoretice de bază, ci și pe cunoașterea practicii.

Deseori, în învățămîntul seral, profesorul de fizică este solicitat să răspundă la întrebări, ca de pildă:

Cum se explică combinația culorilor în tipărirea cărților și revistelor? Cum acțio-

nează vaporii de apă în mișcarea locomotivelor? etc. Tuturor întrebărilor profesorul este dator să le dea răspunsuri juste din punct de vedere științific, ceea ce înseamnă că el trebuie să posede cunoștințe și în legătură cu procesul de producție. Legătura pe care o face profesorul cu latura tehnică, cu practica, cu viața, îl ajută pe tînărul muncitor-elev să-și dea seama și mai bine de unele probleme ce-i sînt neclare. Pe bună dreptate mărturisea unul dintre elevii-muncitori, mecanic în domeniul construcțiilor, în momentul cînd i s-a predat lecția despre scripeți: „Am lucrat ani de zile cu macaraua, dar nu mi-am dat seama că aici este vorba de aplicarea legii descompunerii forțelor pe care am învățat-o azi".

O cerință de care trebuie să se țină seama în desfășurarea lecției din învățămîntul seral o constituie faptul că elevii-muncitori vin la școală după o zi de muncă în producție. Tocmai de aceea se cere profesorilor să facă lecții atractive, interesante, să depună mult interes pentru activizarea întregii clase.

Atenție deosebită trebuie acordată și consolidării cunoștințelor. De fapt, consolidarea trebuie să înceapă chiar în momentul transmiterii cunoștințelor de către profesor.

În cadrul acestei etape, noi insistăm ca fixarea, consolidarea să nu se realizeze printr-o nouă expunere rezumativă a profesorului, ci prin întrebări judicioase, referitoare la esențialul materialului transmis în cadrul comunicării cunoștințelor. Consolidarea se poate realiza în bune condiții dacă profesorul își stabilește mai dinainte întrebările, dacă le eșalonează în așa fel încît prin răspunsurile date de elevi să se realizeze o scurtă recapitulare a cunoștințelor, a legăturilor dintre fapte și fenomene, să rezulte înțelegerea mai profundă a legilor care stau la baza fenomenelor studiate etc.

Întrebările judicios alese nu numai că ajută la verificarea gradului de însușire a noului material, ci contribuie la înțelegerea lui temeinică, la formarea deprinderilor de exprimare, de alegere a esențialului.

În eșalonarea întrebărilor noi indicăm profesorilor școlii să pornească de la întrebări cît mai accesibile elevilor. Ele pot fi apoi gradate astfel ca, încetul cu încetul, să se ridice către întrebări generalizatoare, întrebări care să cuprindă în răspunsurile respective esențialul ce urmează să fie reținut de către toți elevii. Urmînd această cale observăm că elevii-muncitori se antrenează în discuții, cer să răspundă la întrebările puse, ori să facă unele completări. De obicei, insistăm ca, pe lîngă întrebările referitoare la lecțiile curente, să dăm posibilitate elevilor să se refere și la cunoștințele însușite în lecțiile anterioare. În felul acesta organizăm discuții cu elevii pe un plan mai larg, pe o temă sau pe un capitol. Organizarea discuțiilor cu clasa, în etapa fixării cunoștințelor, este indicată și pentru faptul că, în acest caz, elevii nu sînt supuși examinării rigide, ci avînd posibilitatea să-și dea contribuția personală, să lege cunoștințele dobîndite de practica lor din producție. Mai mult, o astfel de fixare-consolidare ajută și pe elevii care, dintr-un motiv sau altul, au lipsit de la școală să-și însușească, într-o oarecare măsură, cunoștințele transmise în lipsa lor.

Realizarea unei fixări temeinice îi va ajuta pe elevii-muncitori și în rezolvarea temelor pentru acasă. Ținînd seama de timpul limitat de care dispun elevii pentru pregătirea temelor, am experimentat timp de 3 ani volumul acestor teme la clasele VIII—XI. Concluzia la care am ajuns este că în nici un caz profesorul secției serale nu trebuie să se rezume la activitatea din clasă și să renunțe definitiv la temele pentru acasă. Tema pentru acasă ajută pe elevii-muncitori la formarea deprinderilor de muncă independentă, le creează dorința de studiu, îi pune în situația să se descurce singuri în situații date, să utilizeze noti-

țele de la curs, schemele, manualele, bibliografia indicată.

Este necesar însă ca volumul acestor teme să fie bine dozat, să nu fie prea mare, să nu depășească posibilitățile de realizare ale elevilor. În caz contrar, temele vor rămîne simple formalități, care nu vor contribui cu nimic la adîncirea cunoștințelor.

Practica a dovedit că de multe ori nu pot fi date elevilor teme pentru acasă de la o zi la alta. Timpul liber al elevilor nu le permite să depună un efort suplimentar după plecarea din școală. Ținînd seama de acest fapt, noi am avut în vedere ca prin organizarea orarului școlii să creăm posibilitate elevilor pentru efectuarea temelor date acasă. În felul acesta ei pot continua să lucreze acasă, să rezolve unele exerciții sau probleme de matematică, fizică etc., să pregătească lecțiile pentru ziua următoare. Acolo unde problema timpului disponibil al elevilor a stat în atenția diriginților, iar temele au fost bine eșalonate, rezultatele nu au întîrizat să se vadă. Clasa s-a remarcat printr-o creștere substanțială a situației la învățătură. Este de datoria dirigintelui, însă, să vegheze ca toți profesorii să respecte cu strictețe indicațiile date, să eșaloneze temele astfel ca toți elevii să le poată efectua, iar lecțiile să fie cît mai accesibile. De pildă, la fizică se pot da elevilor temele:

a. Să învețe o definiție, enunțul unei legi etc.

b. Să rezolve o problemă similară celei efectuate în clasă, printr-o metodă indicată și cunoscută de elevi.

Toate aceste cerințe impun oricărui profesor care lucrează în secția serală să fie cît mai activ. Practica ne-a dovedit că, oricîtă experiență ar avea un profesor de la secția serală, dacă nu-și organizează temeinic lecția, dacă nu-și fixează dinainte un plan și nu-și dozează timpul, nu poate ajunge la rezultate fructuoase.

Problemele ridicate mai sus nu au pretenția să epuizeze discuțiile asupra organizării și desfășurării lecțiilor în învățămîntul seral.

Ținem să subliniem că lecția în învățămîntul seral se desfășoară în condiții care sporesc eficiența muncii instructive.

În primul rînd, însuși faptul că la această formă de învățămînt se prezintă elevi care depășesc ca vîrstă pe cei din școlile de cultură generală — curs de zi — constituie un avantaj pentru profesor. Faptul că în școala serală vin tineri muncitori, în majoritate, în vîrstă de 18—25 ani, permite organizarea lecțiilor la un nivel înalt, folosirea experienței de muncă și de viață a elevilor în explicarea cunoștințelor, în dezbaterea problemelor.

Experiența de producție a elevilor constituie un punct de sprijin important în creșterea continuă a activității școlilor noastre serale. Trăind în colective mari de muncitori, avînd uneori sarcini de răspundere în cadrul întreprinderilor, al organizațiilor de masă și de tineret, elevii-muncitori manifestă mai multă maturitate în gîndire și acțiuni, mai multă inițiativă și independență în rezolvarea sarcinilor școlare și ale vieții de colectiv.

Pe baza experienței acumulate, putem trage cîteva concluzii și anume:

1. Lecția în învățămîntul seral trebuie să rămînă principala formă de muncă a profesorului cu elevii; ca tipuri principale de lecție pot fi utilizate cu succes lecțiile mixte sau combinate, lecțiile de laborator, lecțiile bazate pe film, lecțiile de recapitulare și sistematizare etc., fiecare din aceste tipuri alegîndu-se în funcție de specificul obiectului de învățămînt, de tema sau capitolele ce se studiază;

2. Organizarea și desfășurarea lecției, oricare ar fi tipul ei, trebuie să pornească de la condițiile specifice clasei, să țină seama de particularitățile de vîrstă și de pregătire ale fiecărui elev în parte și ale colectivului în totalitatea lui. Profesorul este dator să cunoască în prealabil clasa și pe fiecare elev în parte și în funcție de această cunoaștere să folosească cele mai

judicioase metode și procedee în comunicarea, în verificarea și în consolidarea cunoștințelor.

3. Să se renunțe la uniformizarea structurii lecțiilor, înlăturîndu-se schematismul și formalismul; fiecare lecție în școala serală să pornească de la cerințele esențiale ale obiectului de învățămînt, să țină cont de gradul de pregătire al colectivului clasei, de specificul muncii profesionale a elevilor etc., astfel ca rezultatele să conducă spre îndeplinirea sarcinilor centrale ale obiectului respectiv, spre instruirea și educarea comunistă a elevilor-muncitori.

4. Verificarea temelor pentru acasă să stea în atenția fiecărui profesor. Este absolut necesar ca elevii să fie deprinși cu efectuarea temelor pentru formarea deprinderilor de muncă independentă. Temele efectuate de elevi trebuie să constituie încă un prilej de adîncire și de sistematizare a cunoștințelor însușite în cadrul lecțiilor.

5. Expunerea noului material, cît și fixarea acestuia trebuie să urmărească, pe lîngă însușirea cunoștințelor, înțelegerea și sistematizarea lor și dezvoltarea dorinței de a studia, a interesului de cunoaștere.

6. Să se folosească mai intens în lecție practica de producție a elevilor, antrenîndu-se un număr cît mai însemnat de elevi-muncitori în executarea experiențelor, demonstrațiilor, lucrărilor de laborator etc., realizîndu-se astfel o mai strînsă legătură între teorie și practică, între învățămînt și producție.

Organizîndu-și în mod judicios activitatea cu elevii, studiind cu atenție cele mai bune metode și procedee de lucru în cadrul lecției, bazîndu-se pe cunoașterea temeinică a colectivelor de elevi și a fiecărui elev în parte, profesorii secțiilor serale vor asigura o muncă de calitate ce se va concretiza printr-un înalt nivel al cunoștințelor elevilor-muncitori.

Analizîndu-și succesele și greutățile, ei vor reuși să-și îmbunătățească continuu calitatea lecțiilor și vor pregăti tineri muncitori culți, instruiți, dornici de a munci cu elan sporit pentru desăvîrșirea construcției socialismului în patria noastră.

Prof. CONSTANTIN PRISECARU
Director adjunct — Școala medie nr. 36
București

ACTIVITATEA EDUCATIVĂ ÎN TIMPUL VACANȚEI DE VARĂ A ELEVILOR

Partidul Muncitoresc Romîn și guvernul țării noastre acordă o deosebită atenție creșterii și educării tinerei generații. În patria noastră, în anii regimului democrat-popular, s-au creat condiții din cele mai bune pentru ca tineretul școlar să se dezvolte multilateral, să obțină rezultate cît mai bune la învățătură. O atenție deosebită se dă organizării judicioase a vacanței de vară pentru ca pionierii și școlarii să se odihnească, petrecîndu-și timpul liber în mod instructiv, folositor, plăcut, reconfortant.

An de an, tot mai mulți pionieri și școlari își petrec vacanța de vară la munte sau la mare, în tabere special amenajate în cele mai pitorești colțuri ale patriei, în cluburi pentru școlari, participînd la excursii și drumeții, la activitățile din cadrul diferitelor baze sportive, căminelor culturale, caselor și palatelor de pionieri etc.

Prin toate aceste forme, instructorii de pionieri și profesori de diferite specialități desfășoară o activitate educativă intensă în rîndul copiilor pe timpul vacanței de vară, astfel încît tineretul școlar să beneficieze de o odihnă activă, plină de bucurii, care

să contribuie la întărirea și dezvoltarea capacităților lor fizice și intelectuale, în vederea deschiderii noului an școlar.

În scopul unei cît mai bune organizări a vacanței de vară a elevilor, sub conducerea Comitetului raional de partid, Comitetul raional al U.T.M., în colaborare cu Secția de învățămînt a Sfatului popular al raionului „16 Februarie" din București au inițiat o serie de acțiuni pregătitoare ca: înființarea unor comisii la nivelul raionului și pe școli care să se ocupe în special cu problema vacanței de vară a copiilor, asigurarea planificării muncii, selecționarea și instruirea instructorilor de pionieri și a cadrelor didactice care să ia parte la aceste activități, repartizarea elevilor în diferite tabere, cluburi etc., asigurarea condițiilor materiale și a personalului administrativ necesar, convorbiri cu părinții ș. a.

O dată cu aceste măsuri practice întreprinse, ne-am preocupat de clarificarea unei serii întregi de probleme pedagogice care se pun în mod deosebit în activitatea educativă desfășurată cu elevii pe timpul vacanței de vară.

Pornind de la faptul că *vacanța de vară este o continuare a muncii educative din timpul anului în forme și condiții specifice*, am căutat să rezolvăm în mod adecvat problemele pedagogice care se ridică.

Una din aceste probleme, căreia i-am acordat o deosebită atenție, este aceea a relațiilor tovărășești care trebuie să se stabilească în cadrul *colectivelor de elevi* antrenați în forme de activitate specifice pe o perioadă de timp mai mare sau mai mică din vacanță. Se știe că în tabere, cluburi, excursii etc., participă copii din clase diferite și din școli diferite. Pentru a evita greutățile inerente ale adaptării elevilor unii cu alții, am căutat, pe cît posibil, ca la diversele acțiuni să antrenăm grupuri de elevi din cîteva școli. Totodată, ne-a preocupat, mai ales în ce privește elevii din tabere, crearea unei atmosfere propice apropierii mai rapide a copiilor unii față de alții, cultivarea spiritului de sociabilitate, transferarea în alte colective decît cele obișnuite a deprinderilor dobîndite în cadrul școlii, în alte condiții.

Experiența ne-a dovedit că elevii sînt în genere capabili să realizeze transferul amintit, să se adapteze cu ușurință la noile situații, manifestînd o dorință activă de integrare cît mai rapidă în condițiile date. Este știut că aceste colective temporare unesc grupuri de copii printr-o activitate comună, în cadrul căreia se urmărește un scop general comun și care solicită atît efortul fiecăruia, cît și munca în ansamblu a elevilor. Prin aceasta, ele se aseamănă cu colectivele din școală. Dar, totodată, ele se și deosebesc de colectivele obișnuite. Această deosebire constă, printre altele, în aceea că ele sînt alcătuite din copii de diferite vîrste. Viața în comun a elevilor de vîrste diferite în timpul vacanței are repercusiuni educative importante asupra copiilor în ce privește dezvoltarea inițiativei și a spiritului de independență, a solicitudinii, a răspunderii personale și a activității creatoare etc. În cadrul unor astfel de colective, copiii își lărgesc sfera de interese și preocupări, dobîndesc mai multă încredere în forțele lor și ale tovarășilor lor.

O altă problemă pedagogică însemnată care se ridică în timpul muncii educative desfășurate cu elevii în cadrul vacanței de vară este aceea a *regimului zilnic*.

Se știe că în timpul anului școlar, elevii s-au încadrat într-un anumit regim recomandat de școală, în conformitate cu vîrsta lor, cu particularitățile lor individuale chiar. Adaptarea la noul regim specific vieții de tabără, de pildă, impune o grijă deosebită la elaborarea programului și cerințe ferme în executarea lui. Dacă în regimul din timpul anului școlar un loc însemnat îl ocupă învățătura, în cel din vacanță, ponderea cade pe acțiunile recreative, pe odihnă, pe ridicarea nivelului cultural-artistic, pe sport. Păstrînd acest specific, regimul din timpul vacanței trebuie să rămînă totuși *un program strict, care să împiedice abuzul anumitor activități* (plaje, sport, lec-

tură) și să asigure îmbinarea armonioasă a tuturor activităților, să contribuie la realizarea unei odihne active, plăcute și interesante, dar instructive și raționale în același timp.

Aspecte noi se relevă și în ce privește *metodele muncii educative* în rîndul copiilor. Astfel, în timpul vacanței, un accent deosebit se pune pe joc (didactic, de creație, sportiv etc.), pe excursie și drumeție, pe convorbirile etice individuale, ori cu grupuri de elevi. Concursurile, șezătorile, întîlnirile cu fruntași în producție și cu oameni de cultură, întrecerile între echipe etc., capătă acum o deosebită amploare. Cu ajutorul lor, se organizează și se desfășoară acțiuni de masă foarte eficace, cu urmări pozitive asupra dezvoltării copiilor.

Activitatea educativă din timpul vacanței de vară permite, totodată, profesorilor să desfășoare *o largă acțiune de cunoaștere, de studiere și de caracterizare psiho-pedagogică* a copiilor.

Situațiile noi de viață, de lucru și de recreație, fac ca elevii să se manifeste sub diferitele aspecte ale personalității lor, să-și relieteze atît calitățile, cît și unele deficiențe de conduită care se cer îndreptate. Sesizarea acestora și tragerea concluziilor pedagogice necesare ne ajută în munca noastră viitoare din timpul anului școlar. În acest scop, este foarte recomandabilă antrenarea în activitatea de vară, cu elevii a unor cadre didactice care cunosc din școală elevii respectivi.

În sfîrșit, trebuie subliniat faptul că, dacă la educația elevilor în timpul vacanței concură o serie de factori, rolul conducător în acest proces rămîne și în această etapă tot cadrelor didactice — instructorului superior de pionieri, profesorului. De aceea, în raionul nostru, ca și în alte raioane, s-a pus un deosebit accent pe selecționarea, autoritatea și răspunderea instructorilor de pionieri, a cadrelor didactice care au fost antrenate în activitatea de vară cu elevii, cerîndu-le să constituie exemple pozitive pentru copii, să fie principiali, dar în același timp apropiați de copii.

Problemele pedagogice amintite, ca și altele de care nu ne putem ocupa aici, și-au primit în cea mai mare parte rezolvarea corespunzătoare în activitatea depusă în timpul verii în rîndul elevilor de instructorii superiori de pionieri, de cadrele didactice din raionul „16 Februarie" din Capitală.

O experiență frumoasă s-a acumulat în raionul nostru și în ce privește organizarea diferitelor *forme de activitate* în care elevii își pot petrece vacanța. Se știe că una din aceste forme organizatorice este *tabăra* — loc de recreere și de odihnă a tineretului școlar. Astfel, în vacanțele de vară ale anului școlar 1961/1962 și 1962/1963, un număr însemnat de elevi au fost trimiși în tabere centrale organizate în localități pitorești ca Lotru, Sanțuri, Stupini, Homorod, Cheia, Novaci, Năvodari, Sulina ș. a. De pildă, numai în anul acesta au plecat la munte 1 448 elevi și la mare 350 elevi.

De asemenea, o serie de copii din raionul nostru și-au petrecut vacanța în tabăra de la Snagov, organizată de Comitetul orășenesc U.T.M. București, în colaborare cu Secția de învățămînt a Capitalei.

Rezultate interesante a dobîndit în ultimii doi ani și tabăra locală „Copilărie fericită", organizată în afara orașului, pe malul lacului Snagov, în mijlocul pădurii, de către Comitetul raional U.T.M. „16 Februarie" și de Secția raională de învățămînt. În acești doi ani, un număr de 1 700 de pionieri și școlari au fost oaspeții acestei tabere.

Activitatea desfășurată aici a îmbrăcat forme variate, instructive și plăcute. Peisajul frumos în care se află amplasată tabăra, poiana străjuită de copaci bătrîni, odihna copiilor în corturi, prezența lacului, a plajei, plimbările cu vaporașul — toate acestea conferă un romantism pionieresc acțiunilor întreprinse de elevii aflați la odihnă.

Dintre activitățile realizate cu succes cităm: vizitarea serei Întreprinderii horticole „1 Mai", a secției zootehnice a C.A.C. „Drumul lui Lenin" din Snagov-sat, focurile de tabără și diferite concursuri organizate pentru cel mai bun recitator, povestitor, solist vocal și instrumental, programele de exerciții fizice, jocurile distractive inițiate în tabără și pe plajă, învățarea înotului, competițiile de volei, fotbal, baschet, ping-pong etc., audițiile la radio și televizor, vizionarea de filme, întîlnirea cu artiști, cu muncitori fruntași ș. a.

Aici, ca și în alte tabere locale, copiii au fost obișnuiți cu viața de colectiv, participînd la întregul program, de la exercițiile de înviorare și carcul de dimineață pînă la rezolvarea unor probleme gospodărești și de autoservire. La fiecare serie de copii sosiți în tabere, s-au organizat festivități de deschidere și de închidere. În zilele cît au stat în tabără, pionierii și școlarii au luat parte la diverse activități recreative, la jocuri cu mingea, la învățarea de noi jocuri pionierești și distractive, la campionate sportive între detașamente, au învățat noi cîntece pionierești.

În cadrul programului de activități, au fost organizate șezători pionierești, focuri de tabără cu programe închinate patriei noastre, partidului, copilăriei fericite. De exemplu, neuitate vor rămîne în inimile copiilor focurile de tabără organizate pe teme ca: „Poeții noștri cîntă partidul", „Mulțumim partidului pentru copilăria fericită".

Preocupîndu-ne de dezvoltarea interesului pentru literatură, îndrumînd copiii asupra felului în care se citește o carte, se recită o poezie, am organizat concursuri literare ca cel intitulat „Cine știe mai multe poezii, ghicitori" etc. Acestea au adus un aport însemnat la dezvoltarea simțului artistic, a dragostei pentru opera literară. De asemenea, pionierii au văzut unele vestigii ale trecutului din aceste locuri ca închisoarea lui Vlad Țepeș și Mănăstirea Snagov, unde au aflat interesante aspecte din istoria acestor locuri, din viața locuitorilor de pe aceste meleaguri.

Menționăm, de asemenea, jocurile de orientare care au solicitat cunoștințele dobîndite anterior de elevi, inițiativa și perspicacitatea lor.

O problemă care a preocupat mult conducerea taberei locale raionale de la Snagov a fost aceea a fortificării organismului elevilor, a călirii lor fizice. Începînd cu deșteptarea la semnal, cu exercițiile de înviorare, cu strînsul paturilor și spălatul cu apă rece și terminînd cu băile de soare, cu scăldatul și cu întrecerile sportive, toate formele de organizare a regimului zilnic al elevilor concură la întărirea sănătății copiilor, la crearea unor clipe minunate de vacanță.

Farmecul zilelor de vacanță petrecute la Snagov a fost completat, după cum am arătat, și prin organizarea focului de tabără. Fiecare serie sosită aci și-a încheiat activitatea printr-un neuitat foc de tabără. Pentru organizarea focului, toți pionierii se împărțeau pe grupe de muncă. O grupă aduna vreascuri pentru foc, alta le aranja, o altă grupă se ocupa de invitați, iar alta de programul artistic etc. Seara, un foc uriaș își arunca limbile roșii ce luminau fețele îmbujorate de emoții ale copiilor. Pînă tîrziu, răsunau în depărtare cîntecele, veselia și jocurile pionierești.

După o săptămînă de zile petrecută în tabăra raională de la Snagov, mulți copii solicitau să li se îngăduie să mai rămînă în tabără încă o perioadă de timp.

Acțiuni pline de interes organizate cu elevii din raionul nostru, au avut loc și la Palatul pionierilor. Trecîndu-se de la organizarea taberelor de curte în diferite școli, la organizarea unei cuprinzătoare tabere locale, dotată cu cele necesare, care a funcționat pe lîngă Palatul pionierilor, prin această formă de organizare a vacanței elevilor s-a desfășurat o viață pionierească bogată în conținut, frumoasă, atractivă, cu obiective educative deosebit de importante. În această tabără s-au orga-

nizat competiții sportive vii, s-au dat lecții de înot etc.

De asemenea, în unele comune subordonate raionului nostru, ca Chiajna și Ciorogîrla, s-au organizat două tabere locale în curțile școlilor din localitățile respective. Pornindu-se de la experiența anilor trecuți, anul acesta s-au creat condiții și mai bune copiilor din aceste comune ca să se bucure din plin de zilele însorite ale vacanței. În cadrul taberelor s-au organizat programe artistice frumoase, audiții colective la radio și televizor, vizionări de filme și plimbări prin împrejurimi și prin Bucureștl, pentru cunoașterea Capitalei.

Activitățile organizate în tabere au contribuit la lărgirea orizontului cultural al copiilor, la călirea lor fizică și morală. În același timp, acțiunile respective au dus la dezvoltarea intereselor de cunoaștere ale elevilor, care s-au antrenat cu mult entuziasm la întocmirea de insectare și ierbare.

O atenție deosebită s-a acordat în raionul nostru și *excursiilor și drumețiilor* făcute atît cu elevii din tabere, cît și cu elevii din diferite școli. Astfel, au fost organizate drumeții și excursii cu o durată de 1—2, 3—5 sau de 7 zile, la care au participat 1 194 elevi în vara anului 1962 și 3 110 elevi în vara anului curent.

Pe lîngă aceste excursii organizate din fonduri centralizate, s-au mai inițiat direct de către școli, numeroase excursii cu ajutorul comitetelor de părinți și prin folosirea unor sume economisite la CEC de către elevi. Numai în vara anului 1963 au plecat în asemenea excursii și drumeții peste 5 600 elevi.

Itinerariile excursiilor au fost stabilite din timp de conducătorii excursiilor, de comun acord cu Secția de învățămînt a raionului, ținîndu-se seama de vîrsta elevilor, de accesibilitatea obiectivelor propuse etc. Cu acest prilej s-a constatat că mai există încă la unele cadre didactice — conducători de excursii — tendința de a supraaglomera copiii, propunînd să se viziteze un număr prea mare de obiective într-o zi. S-a combătut o astfel de tendință, atrăgîndu-se atenția că acest procedeu stinge interesul de cunoaștere al elevilor, îi obosește pe copii.

Diversitatea itinerariilor fixate a oferit posibilitatea ca elevii din raionul nostru să cunoască diferite localități, să meargă la mare și la munte, să viziteze centre industriale, locuri și monumente istorice, G.A.C. și G.A.S. etc.

Astfel, s-au făcut excursii pe itinerarii ca : București — Brașov — Cluj — Salva-Vișeu — Vatra Dornei — Suceava — București.

București — Iași — Pașcani — Bacău — Piatra Neamț — Bicaz — Lacul Roșu — Bacău — Onești — Ciceu — Brașov — București.

București — Tulcea — Lacul Razelm — Sf. Gheorghe — Sulina — Tulcea — Galați — Brăila.

București — Constanța — litoral — București.

De asemenea, s-au organizat numeroase excursii în munții Bucegi, în munții Apuseni, în regiunea Maramureș, la „Podul Prieteniei" și în multe alte localități.

Se știe că excursia reprezintă un minunat mijloc de educație comunistă a elevilor. Ea contribuie la lărgirea orizontului cultural-științific, dă elevilor posibilitatea să se convingă de rolul omului, al științei și al tehnicii în transformarea naturii, ajută la cultivarea dragostei față de patrie, față de oamenii muncii și de minunatele lor realizări, stimulează interesul de cunoaștere, cultivă dorința de a călători, întărește sănătatea și forța fizică a tineretului școlar. În timpul excursiilor, elevii au posibilitatea să vadă locuri și oameni despre care au învățat în școală.

Așa, de exemplu, într-o excursie organizată pe Valea Prahovei, elevii au vizitat frumoasa localitate Sinaia, denumită de mulți vizitatori „perla Bucegilor". În această localitate ei au vizitat gara, Casa de cultură, Castelul Peleș, au urcat la hotelul turistic „Cota 1 400" și, de aici mai

sus, pînă la Vîrful cu Dor. De asemenea, popasul făcut la Predeal le-a dat prilejul elevilor să vadă încă una din cele mai frumoase staţiuni climaterice din ţară. Aici au vizitat cabana „Cioplea", cabana „Trei brazi" şi alte minunate împrejurimi. La Braşov au vizitat uzina „Rulmentul", muzeul regional, Biserica Neagră, Poiana Braşov, au urcat cu telefericul spre Postăvarul.

Iată ce spunea un elev din grupul de excursionişti cu privire la această plimbare: „Am putut admira de la înălţime în întreaga sa splendoare Ţara Bîrsei... În zare se profilau coşurile fabricilor, se vedeau ogoarele fără hotare, siluetele svelte ale noilor blocuri".

Cu multe învăţăminte s-a soldat şi excursia organizată în Delta Dunării. Cu acest prilej elevii au cunoscut viaţa portuară, au fost la Fabrica de conserve de peşte din Tulcea, au vizitat Muzeul regional al Deltei, dealurile Beş-Tepe bogate în porfir, bazalt, granit, şisturi verzi, cherhanaua din Jurilovca, satul Sfîntul Gheorghe cu frumosul său ştrand, canalul Sulina, Staţiunea experimentală stuficolă etc.

Şi excursia făcută de curînd la Constanţa şi pe litoral a prilejuit un bun mijloc de cunoaştere a patriei. Excursioniştii au vizitat complexul de blocuri de la Mamaia, portul Constanţa, farul, au văzut statuia marelui poet Ovidiu, au vizitat acvariul prof. Borcea, Muzeul regional.

Excursia de la Constanţa şi de pe litoral le-a oferit elevilor posibilitatea să admire minunatele realizări înfăptuite în regimul nostru democrat-popular pentru punerea în valoare a litoralului romînesc, ca şi operele de artă şi bogatele documente găsite pe teritoriul Dobrogei, care dovedesc cultura trecutului îndepărtat de pe aceste meleaguri ale patriei noastre.

Jurnalele de excursie întocmite de elevi, conţinînd relatările lor cu prilejul diverselor excursii, dovedesc că excursiile au impresionat foarte mult pe participanţi. De pildă, cu greu se va şterge din amintirea elevilor excursia organizată de un grup de şcoli din raionul nostru cu tema: „Pe urmele unor mari scriitori moldoveni". Cu acest prilej, elevii au vizitat localităţi unde s-au născut ori au trăit unii dintre scriitorii noştri ca de exemplu: I. Creangă, M. Eminescu, M. Sadoveanu ş. a. Ei au făcut numeroase însemnări asupra vieţii din trecut şi din prezent duse în aceste sate, întorcîndu-se la şcoală cu un bogat material documentar necesar în noul an şcolar. Totodată, diferitele colecţii de plante, insecte, roci etc., albumele cu fotografii întocmite de elevi, sînt un preţios material ajutător în activitatea instructiv-educativă. Unele dintre aceste colecţii şi albume au fost expuse şi la Cabinetul pedagogic raional.

O formă de activitate folosită cu succes pentru antrenarea în diferite activităţi recreative a elevilor rămaşi în oraş o constituie *clubul şcolar*. De pildă, Clubul şcolar al elevilor şcolilor medii şi profesionale din raioanele „16 Februarie" şi „V. I. Lenin" a desfăşurat o interesantă activitate cultural-educativă pe timpul vacanţei de vară. Funcţionînd pe lîngă Casa de cultură a tineretului din raion, Clubul şcolar respectiv a întreprins acţiuni ca: vizionări de filme, concursuri sportive, audiţii muzicale, vizite, întîlniri cu sportivi fruntaşi, reuniuni tovărăşeşti, şah ş. a.

Aceste acţiuni au avut un mare rol în organizarea timpului liber al elevilor în vacanţă. Ele au avut totodată şi un important caracter educativ. De pildă, audiţia muzicală cu tema „George Enescu" ţinută la clubul şcolar în luna iulie a.c. a contribuit la educaţia muzicală a tineretului şi la înţelegerea faptului că muzica acestui mare compozitor, dirijor şi interpret al poporului nostru îşi trage seva din minunatele noastre melodii populare. Rapsodia I şi Rapsodia a II-a, pe care le-au ascultat elevii, confirmă strălucit legătura strînsă între creaţia populară şi muzica lui George Enescu.

Întocmirea programului de activităţi a fost o problemă pentru rezolvarea căreia

s-au luat măsuri încă din luna mai, ținînd seama în special de faptul că elevii sînt dornici să-și petreacă vacanța în aer liber. Așa se face că la acest club s-a dat mare extindere mai ales activităților cultural-sportive.

Desigur că în munca educativă cu elevii, pe timpul vacanței de vară, se mai folosesc încă multe alte forme și metode de organizare și de lucru. Noi ne-am oprit numai asupra cîtorva care și-au dovedit îndeosebi eficiența și care au contribuit din plin la educația comunistă a pionierilor și școlarilor din raionul nostru.

Pe baza experienței acumulate, putem afirma că formele de activitate folosite în timpul vacanței își ating în întregime scopul numai dacă: a) sînt bine pregătite anterior; b) au un conținut educativ bogat și recreativ; c) asigură o alternanță justă între odihnă, recreație și activitățile cu caracter instructiv (de care nu trebuie să se abuzeze); d) se asigură conducerea lor de către instructorul superior de pionieri în colaborare cu profesorii de diferite specialități, lăsîndu-se totodată un larg cîmp liber de manifestare inițiativei copiilor; e) cunoștințele dobîndite în timpul verii sînt solicitate în viitorul an școlar de către profesori.

Condițiile tot mai bune create an de an de către P.M.R. și de către statul nostru pentru odihna copiilor în timpul verii impun cadrelor didactice o atenție sporită față de problemele educative ce se pun în timpul vacanței de vară a elevilor. Printr-o bună pregătire și pricepere pedagogică vom contribui la organizarea unei vacanțe plăcute și instructive a elevilor, vom face ca elevii noștri să înceapă noul an școlar cu noi forțe de muncă.

VASILE BALOESCU și
GHEORGHE FLEANCU

DE PESTE HOTARE

INSTRUIREA PROGRAMATĂ ŞI MAŞINILE DE INSTRUIRE

Cerinţele actuale ale vieţii faţă de cunoştinţele oamenilor, nivelul înalt de dezvoltare al ştiinţelor contemporane, duc la necesitatea unei pregătiri mai complete şi multilaterale încă de pe băncile şcolii.

Acest lucru se poate realiza prin perfecţionarea procesului de învăţămînt, care să asigure însuşirea de către elevi a unui volum mai mare de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi în limitele timpului acordat prin planul de învăţămînt. Perfecţionarea procesului de învăţămînt în acest sens, se poate realiza atît prin restructurarea conţinutului obiectelor predate, cît şi prin raţionalizarea procesului de instruire.

Dacă restructurarea conţinutului reprezintă o problemă internă a fiecărei discipline, problema raţionalizării procesului de instruire are un caracter general, de o mare importanţă ştiinţifică şi practică [1].

Există părerea că cercetările pedagogice tradiţionale nu pot soluţiona toate problemele pe care le ridică şcoala. Cercetătorii sovietici consideră că pentru rezolvarea sarcinilor actuale ale pedagogiei este necesară o restructurare radicală a cercetărilor pedagogice, prin introducerea în pedagogie a ideilor şi metodelor moderne ale logicii, matematicii şi ciberneticii [2].

În rezolvarea acestor probleme o mare contribuţie au succesele psihologiei învăţării şi ale psihologiei experimentale. Folosirea tuturor acestor date a orientat cercetările, din ultimul timp în domeniul pedagogiei spre instruirea programată.

Ideea instruirii programate a apărut în urma analizei modului în care se desfăşoară instruirea în mod tradiţional: profesorul oferă informaţia, elevul o recepţionează, se pregăteşte (învaţă) apoi se verifică dacă informaţia a fost însuşită, dacă s-au format priceperile şi deprinderile respective.

La recepţionarea informaţiei elevul nu participă însă în mod activ pentru înţelegerea faptelor comunicate. În aceste condiţii unii elevi progresează, alţii rămîn în urmă, fără ca profesorul să fie conştient

---

[1] A se vedea în acest sens, T. I. Rostunov: *„Est predposîlki k perehodu na novîe metodî"*, Vestnik vîsşei skolî, nr. 1/1963.

[2] L. N. Landa: *„Despre abordarea cibernetică a teoriei învăţării"*. Probleme de filozofie nr. 9/1962. Acelaşi articol publicat în vol. Dialectica marxistă şi ştiinţele moderne, vol. IV, Cibernetica, Ed. Politică, Bucureşti, 1963; P. R. Atutov: *„O prinţipialnoi vozmojnosti primenenia Kibernetiki v pedagoghike"*, Dokladî A.P.N. R.S.F.S.R., nr. 5/1962; *„O perspektivah primenenia programmnogo obucenia"*. Vestnik vîsşei şkolî nr. 9/1962; *„O primenenii kibernetiki v pedagoghike"*, Sovetskaia pedagoghika nr. 9/1962.

de cauze. Cu alte cuvinte procesul de însușire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor rămîne în esență în afara posibilităților de cunoaștere și deci de îmbunătățire radicală. Acest lucru se întîmplă datorită tratării lui globale și simpliste, fără analiza fiecărui moment al acestui proces. Din această situație se poate ieși numai prin folosirea metodelor de analiză ale logicii, matematicii și ciberneticii [3]. Cibernetica poate fi aplicată la studiul fenomenelor pedagogice datorită faptului că instrucția poate fi considerată ca un anumit tip de comandă și control, constînd în dirijarea formării și dezvoltării proceselor și a însușirilor psihice ale persoanei [4].

În principiu, procesele psihice pot fi dirijate ca oricare alt fel de proces. Problema constă în dezvăluirea legilor dirijării și stăpînirea acestor procese pe baza cunoașterii lor, subliniază cercetătorul sovietic L. N. Landa.

Instruirea programată oferă posibilitatea de a cunoaște și de a dirija procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor. Să vedem însă, ce se înțelege prin programarea procesului de învățămînt? Este cunoscut faptul că în prezent se face o anumită programare a instruirii, dar ea se referă numai la conținutul și succesiunea capitolelor la fiecare disciplină (programele școlare obișnuite).

Unii pedagogi consideră că programele la unele discipline școlare nu corespund noilor cerințe ale vieții, nivelului de dezvoltare a științelor contemporane (de exemplu a matematicii) și noilor date ale psihologiei și ale logicii. Această situație impune restructurarea și verificarea teoretică și experimentală a conținutului diferitelor discipline școlare.

Instruirea programată nu se limitează însă la stabilirea și restructurarea conținutului diferitelor discipline, ci cuprinde programarea proceselor prin intermediul cărora acest material urmează să fie însușit (ce anume trebuie format la elevi în procesul instructiv) precum și programarea activității instructive însăși (în ce fel trebuie realizate prevederile programei). Scopul procesului de instruire este de a forma la elevi anumite procese și însușiri psihice.

Deficiența principală a actualelor programe școlare constă în faptul că scopurile învățării sînt enunțate la modul general, fără a se dezvălui componența structurii lor. Este de la sine înțeles că plecînd de la scopuri general formulate este dificilă îndrumarea conștientă și orientată a acestor procese.

Prima condiție pentru organizarea învățămîntului ca proces „dirijat" este programarea corectă a rezultatelor sale, stabilirea exactă, structurală și amănunțită a calității lor și a proceselor care trebuie formate.

Pentru aceasta este necesar să se descompună în componentele lor elementare procesele care urmează a fi formate și să se pună în evidență structura acestor componente. Aceste componente pot fi anumite imagini, noțiuni sau operații de gîndire.

Această problemă poate fi soluționată prin metoda cunoscută în cibernetică sub numele de metoda modelelor. Modelul corect al unui proces de gîndire ce trebuie format la elev este tocmai ceea ce trebuie să i se dea profesorului ca programă, a activității desfășurate de el.

Printre diversele modele ale proceselor care trebuie construite, un loc de seamă trebuie să ocupe modelele algoritmilor activității intelectuale.

Algoritmul este o succesiune riguroasă de operații care indică modalitatea de rezolvare pentru o categorie de probleme: este deci un sistem determinat de reguli sau indicații a căror aplicare duce la re-

---

[3] L. N. Landa: *„Opît primenenia matematiceskoi loghiki i teorii informații k nekotorîm problemam obucenia"*, Voprosî psihologhii, nr. 2/1962.

[4] L. N. Landa: *„Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării"*, Probleme de filozofie nr. 9/1962 p. 80.

zolvarea oricărei probleme ce aparţine unei clase date.

Descoperirea şi formarea algoritmilor pentru diversitatea problemelor, însuşirea acestor algoritmi de către elevi, înseamnă uşurarea şi accelerarea procesului învăţării, a însuşirii cunoştinţelor şi a metodelor de gîndire [5].

Odată formaţi algoritmii, profesorul are sarcina să controleze permanent dacă se realizează corect fiecare operaţie.

Atunci cînd elevii unei clase, rezolvînd o problemă operează cu algoritmii însuşiţi, profesorul nu are însă posibilitatea de a corecta operaţiile greşite efectuate chiar în momentul producerii lor. În cazul rezolvării în scris a problemelor, elevul poate afla acest lucru abia a doua zi, după ce profesorul a corectat lucrările. În acest fel exerciţiile pot influenţa negativ, întrucît operaţiile pot forma pe scoarţă legături temporare greşite. Aceasta înseamnă că în instruirea tradiţională lipseşte o bună conexiune inversă.

L. N. Landa arată că: „formarea adecvată a proceselor psihice nu poate fi asigurată fără elaborarea unor metode de control pe operaţii asupra desfăşurării acestor procese, în particular, asupra modului cum se formează — algoritmii în conştiinţa elevilor" [6].

Pentru ca toate abaterile de la desfăşurarea normală a procesului de gîndire, care apar în procesul de învăţămînt, să poată fi observate şi corectate la timp de către profesor, „...el va trebui să dispună de o informaţie permanentă în legătură cu ceea ce se întîmplă în conştiinţa elevului atunci cînd acesta îşi însuşeşte cunoştinţe, rezolvă probleme, realizează o anumită activitate. Fără o asemenea informaţie este de neconceput dirijarea eficientă a proceselor care se desfăşoară în conştiinţa elevului. Cu alte cuvinte, pentru ca în cadrul instrucţiei să se poată realiza dirijarea activităţii psihice, instrucţia trebuie să fie un proces cu o bună conexiune inversă" [7].

Să admitem însă că profesorul poate primi informaţii necesare în legătură cu modul de efectuare a operaţiilor de către toţi elevii unei clase. Numărul de informaţii pe care le-ar putea primi şi numărul de întăriri este atît de mare încît depăşeşte posibilităţile unui om [8].

Care ar putea fi soluţia? Desigur că numai folosirea mijloacelor tehnice moderne (televiziune, radio) şi în primul rînd a maşinilor de instruire.

Spre deosebire de mijloacele audiovizuale, de manuale, înregistrări pe bandă, televiziune etc., care privesc numai faza de prezentare a materialului în procesul instruirii, maşinile de instruire, în special cele electronice, oferă posibilitatea unui control pe operaţii, precum şi orientarea instruirii numai în direcţia dorită, prin stabilirea riguroasă a momentelor raţionamentului care trebuie să se desfăşoare în plan mintal.

Descrierea cîtorva tipuri de maşini de instruire (electro-mecanice şi electronice) va permite să se reliefeze cu mai multă claritate contribuţia lor la îmbunătăţirea procesului de instruire.

---

[5] Pentru problema algoritmilor a se vedea L. N. Landa: *„Obucenie uceaşcihsea metodam raţionalnogo mîşlenia i problema algoritmov"*, Voprosî psihologhii, nr. 1/1961. A se vedea, de asemenea subcapitolul *„Cibernetica şi sistemul nervos"* de Z. Rovenski, A. Uemov, E. Uemova, în vol. Maşina şi gîndirea, Ed. politică, Bucureşti, 1962 şi N. G. Alekseev: *„Pravomeren li „algoritmiceskii" podhod k analizu proţessov obucenia?"*, Voprosî psihologhii, nr. 3/1963.

[6] L. N. Landa: *„Despre abordarea cibernetică a teoriei învăţării"*. Probleme de filozofie nr. 9/1962, p. 90.

[7] L. N. Landa: Op. cit., pag. 91.

[8] După părerea psihologului D. Porter, pentru ca procesul de învăţămînt să se desfăşoare cu succes, trebuie ca la o lecţie de limbă maternă, fiecare elev să primească în 20 de minute aproximativ 150 de întăriri.

Mașina „Repetitor“ [9] construită de L. N. Landa îi ajută pe elevi la efectuarea operațiilor mintale necesare analizei sintactice a frazelor.

Fiecare comunicare (propoziție sau frază) se scrie pe o fișă de carton care se perforează și se introduce într-un dispozitiv; din acest moment mașina „știe“, care sînt caracteristicile acestei propoziții (fraze) și deci și operațiile pe care trebuie să le facă elevul pentru a-i determina tipul. Să presupunem că avem fraza: „Isporcennîi radiopriomnik otnesli v masterskuiu. i na sleduiușcii den ego tam pocinili“. (Aparatul de radio stricat l-au dus la atelier și acolo în ziua următoare l-au reparat).

Trebuie să se stabilească dacă înaintea lui *i* (și) se pune virgulă. Pentru aceasta este nevoie să se recunoască tipul de comunicare: propoziție sau frază. Dacă aceasta este o frază, virgula e necesară; dacă este vorba de o propoziție cu părți omogene virgula nu e necesară.

Pe tabloul de comandă al mașinii sînt 3 rînduri de comutatoare care pot avea două poziții „da“ sau „nu“. Rîndul de sus al comutatoarelor este destinat primei operații a algoritmului — recunoașterii părții principale.

Subiecte în această comunicare nu există, iar ca predicate servesc cuvintele „au dus“, „au reparat“. Pentru a-i comunica mașinii că aceste cuvinte sînt predicate, elevul manevrează butoanele nr. 3 și nr. 9.

Să presupunem că elevul a considerat că „radiopriomnik“ este subiect și a apăsat pe butonul nr. 2. Îndată se aprinde un beculeț roșu și se înregistrează o greșeală.

După recunoașterea părților principale, conform algoritmului trebuie să se verifice prezența sau absența caracteristicilor care determină tipul comunicării. Aceste caracteristici sînt scrise deasupra celui de-al doilea rînd de comutatoare.

Elevul cercetează dacă predicatele sînt exprimate prin verbe la persoana a III-a plural. Comutatorul cu această caracteristică se manevrează la poziția „da“. Se efectuează ultima operație, adică se verifică dacă în comunicare predicatele se referă la același subiect. Nu, deoarece, aparatul de radio a fost dus la atelier de către proprietarii lui, iar reparația au făcut-o tehnicienii cooperativei. Ultimul comutator trebuie pus în poziția „nu“. Analiza este făcută; mașinii trebuie să i se comunice răspunsul final. Răspunsurile: „propoziție“, „frază“ sînt scrise deasupra celui de al treilea rînd de comutatoare. Avînd în vedere datele cu care au lucrat la fiecare operație elevul deduce că este vorba de o frază și, în consecință, apasă pe butonul respectiv.

În decursul tuturor acestor operații elevul putea să și greșească. În momentul apariției unei greșeli se aprinde un bec roșu, elevul fiind nevoit să refacă raționamentul. În raport cu numărul greșelilor făcute, mașina pune o notă. Pentru a afla această notă, la sfîrșitul analizei se apasă pe un buton special și în cadranul respectiv apare nota. Contorul de înregistrare a greșelilor este astfel construit încît la un minim posibil de operații elevul obține nota maximă.

Această mașină poate fi folosită și pentru alte obiecte; pentru aceasta este nevoie de elaborarea unor sisteme de algoritmi specifice logicii interne a disciplinelor respective. Astfel s-au elaborat algoritmii (program) pentru învățarea tehnicii traducerii dintr-o limbă străină în limba rusă ș.a.

În U.R.S.S. au fost construite și alte tipuri de mașini de instruire electromecanice

[9] După N. L. Landa: *„Kibernetica v skole“*, *Znanie* — Sila, nr. 10/1962; vezi de asemenea *„Tretia vserossiiskaia, konferența po primeneniu tehniceskih sredstv v obucenii“*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 10/1962; S. I. Arhanghelskii: *„Novaia tehnika v ucebnom protesse“*, Vestnik vîșsei școli nr. 8/1962.

sau electronice pentru diferite scopuri didactice [10].

În momentul de față cercetătorii sovietici studiază multilateral posibilitățile pe care le oferă instruirea programată și folosirea mașinilor de instruire în ridicarea eficienței procesului de învățămînt, în asigurarea școlii cu metode și materiale noi, în ridicarea muncii profesorului la un nivel din ce în ce mai înalt.

În S.U.A. de asemenea se acordă o atenție deosebită mașinilor de instruire. Acest fapt se explică în primul rînd datorită crizei acute a învățămîntului. Numărul insuficient de cadre didactice, pe de o parte, și necesitatea de a găsi metode cît mai eficiente pentru a ieși din criza care a cuprins învățămîntul și de a lichida rămînerea în urmă față de U.R.S.S., pe de altă parte, au condiționat apariția mai multor tipuri de mașini mecanice, electromecanice și electronice la care se pot adapta programe pentru diferite obiecte de învățămînt [11].

Unele din aceste mașini pot realiza numai verificarea cunoștințelor asimilate de elevi, altele datorită programelor respective oferă și informațiile necesare.

În programarea materialului se pot folosi două căi: a) liniară și b) cu derivate. Schematic, programarea liniară se poate reda astfel:

1. *informarea elevului (A)*
2. ↓ *întrebare (temă de rezolvat)*
3. *formularea în scris a răspunsului*
4. ↓ *compararea cu soluția justă*
   → *cunoașterea imediată a rezultatului*
   ↓
5. *informarea următoare (B)...*

O dată cu construirea mașinilor electronice a apărut posibilitatea de a folosi programele cu derivate. Aici se pleacă de la alegerea răspunsului și se folosesc greșelile făcute de elev în acest moment. Cînd elevul alege un răspuns greșit, informațiile suplimentare, „programele secundare" sau „derivate" îl conduc pas cu pas spre soluția corectă. Schematic, procesul poate fi redat astfel:

1. *informarea elevului (A)*
2. ↓ *întrebare*
3. ↓ *Alegerea răspunsului din răspunsurile date*
4. ↓ *răspuns greșit* ↓ *răspuns corect*
   ↓ *cunoaștere imediată a rezultatului* ↓
5. *informarea suplimentară pentru corectare (A_1)* ↓ *informarea următoare (B)*
6. ↓ *întrebare*
7. ↓ *alegerea răspunsului (la răspuns greșit — informație suplimentară nouă)*

★

Folosirea instruirii programate și a mașinilor de instruire ridică o serie de probleme psiho-pedagogice deosebit de complexe, de rezolvarea cărora depinde justa orientare a organizării instruirii în viitor. Atenția cercetătorilor sovietici [12] se îndreaptă în momentul de față spre rezolvarea următoarelor probleme:

— Elaborarea unei tehnici perfecționate și crearea metodelor eficace pentru folosirea acestei tehnici de către profesori. Instrucția programată în afară de scopul activității de învățare presupune programarea metodelor, procedeelor de lucru ale profesorului. A stabili care anume din tota-

[10] V. M. Taranov: *„Pedagoghika — programmirovanie — kibernetika"*, Srednee spețialnoe obrazovanie, nr. 2/1963. T. I. Rostunov: Op. cit., pag. 13—14; I. N. Kușeleov: *„Mașina prihodit na pomoșci prepodavateliu"*, Vestnik vîșșei școlî, nr. 1/1963.

[11] A. I. Șestakov: *„Opît primenenia obuceaiușcih mașin v Soedineonnîh Ștatah Ameriki"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1962.

[12] N. Sahaev, N. Jinkin, S. Petrușin: *„A propos de certaines recherces conduites en U.R.S.S. sur l'utilisation des moyens tehniques dans l'enseignement"*, *Réunion d'experts — sur le développement et l'emploi des nouvelles méthodes et tehniques d'éducation, UNESCO, Paris, 1962.*

lul mijloacelor de instruire trebuie aplicate pentru atingerea unui scop concret în anumite condiţii concrete, a găsi care sînt cele mai eficiente metode care decurg din analiza logică a materialului de studiat, este o problemă de mare însemnătate teoretică şi practică.

— Problema raportului dintre elev şi tehnica folosită în instruire. După părerea pedagogilor sovietici acest raport este mult mai complex decît cel dintre elev şi profesor; desigur că numai practica viitorului va putea contribui la elucidarea multiplelor aspecte ale acestei probleme.

— Problemele de ansamblu ale şcolii utilate cu tehnica cea mai perfecţionată şi condusă de pedagogi cu o înaltă calificare. Dintre aceste probleme de ansamblu se desprind în mod special: diferenţierea instruirii în raport cu fiecare elev, cantitatea de muncă depusă de elev în clasă şi în afara ei, munca creatoare a elevului, coordonarea mijloacelor tehnice în procesul de instruire, posibilităţile de prezentare a materialului de către profesor pe de o parte şi de către maşină pe de altă parte, problema profesorului ca organizator şi diriguitor al procesului de instruire etc.

Într-adevăr, folosirea instruirii programate şi a maşinilor de instruire duce la o diferenţiere mai sensibilă a graduluri de însuşire a cunoştinţelor de către diferiţi elevi [13].

Unii elevi îşi însuşesc informaţiile într-un ritm mult mai rapid datorită faptului că apar deosebiri faţă de activitatea în clasa obişnuită. Ei nu sînt reţinuţi în acest proces de rămînerea în urmă la învăţătură a altor elevi. Acest fapt va duce la necesitatea elaborării unor programe diferenţiate în ceea ce priveşte modul de prezentare a conţinutului. În acelaşi timp, activitatea independentă — pe care o va depune elevul — va permite să se releve cu mai multă uşurinţă aptitudinile ce pot fi dezvoltate în sistemul de instruire şcolară.

În ceea ce priveşte raportul dintre cantitatea de muncă depusă de elev în clasă şi în afara ei, probabil că vor interveni unele schimbări condiţionate de posibilitatea pe care o oferă folosirea programelor cu maşini electromecanice simple. Sprijinul material pe care statul sovietic îl acordă dezvoltării învăţămîntului va permite asigurarea tuturor elevilor cu mijloacele necesare unei instruiri demne de epoca comunismului. Dar maşinile de instruire reprezintă numai o parte a mijloacelor tehnice moderne; folosirea lor nu va exclude utilizarea unor alte mijloace care s-au dovedit a fi deosebit de eficiente.

O sarcină importantă care stă în faţa pedagogiei este aceea de a studia locul şi rolul fiecărui mijloc tehnic în procesul de învăţămînt, eficienţa diferitelor forme de îmbinare şi succesiune a acestor mijloace.

În legătură cu rolul conducător şi diriguitor al profesorului în procesul de învăţămînt, pedagogia ştiinţifică nu elimină şi nu subapreciază rolul profesorului în instrucţia programată. Dimpotrivă, sarcinile profesorului devin mai complexe.

În S.U.A. unii pedagogi vorbesc de o renunţare definitivă la mijloacele de instruire tradiţionale şi la înlocuirea profesorilor cu maşini de instruire. Această idee derivă din concepţia teoretică neştiinţifică care stă la baza pedagogiei şi a instrucţiei programate în Occident, ca şi din dorinţa de a ieşi din criza de cadre didactice şi de săli de clasă cu ajutorul maşinilor.

În folosirea programelor şi a maşinilor de instruire în S.U.A. încercînd să dea o fundamentare teoretică psihologiei se plasează pe poziţiile psihologiei behavioriste.

Noţiunea fundamentală cu care operează psihologia behavioristă este noţiunea de comportament. Ea defineşte comportamentul ca orice activitate a omului şi a animalului. Pentru behavioriştii este indiferent în ce se exprimă această activitate: sub for-

[13] În acest sens a se vedea şi A. M. Doroşkevici: *„Kibernetica i protess obucenia"*, Vestnik vîsşei şkolî, nr. 8/1963, pag. 20.

ma unor mişcări simple, a gîndurilor sau a sentimentelor. Mişcările şi gîndurile sînt denumite global, reacţii ale organismului, care apar ca răspuns la stimuli (adică la excitanţi externi); între ele nu se fac nici o deosebire calitativă. Psihologia behavioristă îşi propune ca obiect de studiu doar relaţia dintre stimuli şi reacţie, iar procesele care se desfăşoară în creierul omului, verigile intermediare între stimuli şi reacţie sînt ignorate.

Teoria behavioristă se bazează pe înţelegerea idealistă a problemelor fundamentale ale psihologiei.

Este edificator cum se interpretează teoretic stimulii. După părerea behavioriştilor „stimulii" nu sînt excitanţi existenţi în mod obiectiv; ei consideră drept stimuli excitanţii într-un moment dat al acţiunii lor asupra organismului. Rezultă că „stimulii" există numai în legătură cu organismul şi nu obiectiv, iar despre ei se poate judeca numai după reacţiile organismului.

Behavioriştii înţeleg în mod greşit şi o altă problemă teoretică importantă — rolul organismului în reacţia la stimuli.

Ei consideră că întotdeauna legătura stimul-reacţie este directă, permanentă, şi neschimbată. Aceasta înseamnă că unul şi acelaşi stimul provoacă totdeauna una şi aceeaşi reacţie determinată, iar organismului în întregime nu-i revine nici un rol important în comportare.

Prin explicaţiile behavioriste activitatea omului este ruptă de conştiinţă şi transformată în deprinderi şi reacţii oarbe. Scopul politic al acestei concepţii se înţelege lesne, dacă ne referim la taylorism şi fordism, care sînt o expresie practică a behaviorismului. În aceeaşi ordine de idei, psihologii behavioriştii reduc procesul de instruire şi educaţie la însuşirea unei sume de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, proces în care rolul hotărîtor l-ar avea maşinile de instruire.

Învăţătura pavlovistă a demonstrat rolul sistemului nervos în activitatea organismului. Sistemul nervos, la diferite organisme, chiar în cadrul unei specii, are diferite particularităţi datorită cărora nu toate organismele reacţionează la fel la unele şi aceleaşi influenţe.

Reacţia depinde de starea sistemului nervos, care la rîndul său e determinată de experienţa anterioară a organismului, de capacitatea de muncă a sistemului nervos şi de multe alte condiţii.

Psihologia materialistă consideră că acţiunea excitanţilor externi nu cade pe loc gol, determinînd reacţii univoce la diferite organisme.

Condiţiile externe; acţiunile dinafară sînt filtrate prin condiţiile interne, prin experienţa anterioară a organismului.

În tratarea problemelor învăţării se manifestă cu toată claritatea contradicţia internă profundă a concepţiei behavioriste.

În prezent există numeroase şi diferite şcoli în behaviorism. Unele din ele studiază anumite elemente ale conduitei sau forme complexe ale conduitei, altele încearcă să explice din punctul lor de vedere faptele vieţii sociale. Toate însă se situează pe o poziţie idealistă în explicarea conduitei. Un reprezentant mai nou al poziţiei behavioriste este B. F. Skinner. În articolul „Maşina de instruire" publicat în 1958, Skinner expune tezele de bază ale concepţiei sale, pe care le aplică la instruirea programată [14]. Multe din cele cunoscute acum referitor la caracterul procesului de învăţare sînt provenite din cercetările comportamentului organismelor inferioare. Dar Skinner consideră că rezultatele acestor cercetări pot fi pe deplin aplicate şi la instruirea omului. Formele specifice de comportament pot fi provocate, păstrate sau schimbate prin organizarea unei întăriri corespunzătoare. Întărirea este elementul de bază în înţelegerea procesului de învăţare.

[14] Vezi: I. I. Birilko şi A. A. Saburova: *„Realizaţia nekotorîh psihologhiceskih prinţipov v obuceainşcih maşinah v SŞA"*, Voprosî psihologhii, nr. 4, 1962.

Mașinile de instruire sînt chemate să îndeplinească principiile de întărire în procesul de învățare: să asigure fiecărui elev numărul necesar de întăriri imediate. În legătură cu întărirea, așa cum o vede Skinner (precum și cu celelalte principii formulate de el), se ridică însă o serie de probleme discutabile.

Astfel, se pune problema dacă factorul hotărîtor în succesul instruirii programate îl constituie întărirea; după unii psihologi acest succes se datorește mai curînd elaborării științific fundamentate și destul de amănunțite a programelor respective.

A doua problemă discutabilă a întăririi este aceea a transferului mecanic de la animale la om a unor legități ale procesului de învățare, ca de exemplu acțiunea hotărîtoare a întăririi și a formelor ei. În psihologia științifică această trecere nu poate fi admisă fără a lua în considerare existența unor particularități calitative esențiale diferite ale acestor procese.

O altă problemă deosebit de importantă în legătură cu principiul întăririi o reprezintă gradul de eficiență la om a unei întăriri permanente de același gen (verificarea exactității răspunsului dat).

Printre problemele psihologice care necesită de asemenea o cercetare amănunțită sînt și următoarele: dacă folosirea mașinilor permite reducerea pe parcurs a algoritmilor cu care se rezolvă același tip de problemă (o dată cu efectuarea unui număr mai mare de operații, în însușirea unui algoritm are loc o reducere a algoritmului; deocamdată mașina nu poate oferi acest lucru); posibilitatea evaluării răspunsurilor „da" — „nu" (ce reprezintă „nu" —, ce raționament l-a condus pe elev la acest răspuns greșit); orientarea informațiilor audiovizuale oferite de mașină spre condiționarea unui anumit răspuns (dinainte stabilit).

★

În stadiul actual al experimentării instruirii programate și a mașinilor de instruire se poate conchide că acestea au o influență pozitivă ce se concretizează prin:

— Ridicarea eficienței instruirii, obținută printr-o programare fundamentată logic și psihologic, prin intensificarea controlului permanent nu numai asupra rezultatelor instruirii, ci și asupra întregului proces de instruire; printr-o participare mult mai activă a elevilor în acest proces și prin îmbunătățirea continuă a programelor respective.

— Posibilitatea pe care o oferă mașinile pentru munca independentă nu numai a elevilor, ci și a adulților, în special în etapa inițială a instruirii.

Folosirea instruirii programate și a mașinilor de instruire oferă în același timp largi posibilități de experimentare[15], cu rezultate exacte întrucît, pe de o parte, se elimină influența experimentatorului iar pe de altă parte materialul se prezintă cu un maximum de preciziune și cu posibilități nelimitate de repetare a experienței.

Desigur că instruirea programată și folosirea mașinilor de instruire ca factor nou în procesul instructiv educativ se găsesc într-o fază experimentală.

Practica școlară și cercetările ulterioare vor aduce corectivele necesare și soluțiile pe care poate că este dificil să le întrezărim în momentul de față.

EUGEN NOVICICOV
și VICTORIA NEGOESCU-BODOR

---

[15] E. E. Solovieva: *„Opît primenenia mașinnoi tehniki v pedagoghiceskom issledovanii"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 8/1962; M. I. Rozenberg: *„Ispolzovat dostijenia kibernetiki v naucino-pedagoghiceskih issledovanish i școlnoi praktike"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 6/1962 (rezumat în Revista de referate, pedagogie-psihologie, nr. 12/1962); L. B. Itelson: *„Ob ispolzovanii matematiceskih i kiberneticeskih metodov v pedagoghiceskih issledovaniah"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 4/1962.

* Semnalăm că și în țara noastră, la Institutul de științe pedagogice, au fost proiectate și construite unele mașini electromecanice de instruire individuală.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„EDUCAREA ELEVILOR PRIN MUNCA ÎN PRODUCŢIE" [1]

Lucrarea lui V. A. Iakovlev „Educarea elevilor prin munca în producţie", apărută în Editura de stat didactică şi pedagogică, se ocupă în mod deosebit de problemele educative legate de instruirea practică în producţie a elevilor.

Autorul nu-şi propune să abordeze toate aspectele pe care le ridică educaţia elevilor prin munca productivă, ci îşi limitează studiul la două probleme: a) „cercetarea condiţiilor în care munca în producţie contribuie la formarea trăsăturilor morale ale personalităţii elevilor şi a atitudinii lor comuniste faţă de muncă şi b) importanţa muncii productive în educarea colectivelor de elevi şi în formarea personalităţii elevilor". Fixîndu-şi obiectivele cercetării, autorul a căutat să dea un răspuns preocupărilor cadrelor didactice care se ocupă de educarea elevilor. De aceea, în stabilirea problemelor ce şi-a propus să abordeze a pornit, pe de o parte, de la studierea experienţei pedagogice a lui A. S. Makarenko, iar pe de altă parte de la analiza condiţiilor care au făcut ca unele rezultate obţinute de unele şcoli să fie nesatisfăcătoare. În felul acesta cercetările lui, izvorîte din necesităţile practicii şcolare, reprezintă înmănuncherea generalizării experienţei şcolilor sovietice, a rezultatelor cercetărilor speciale în problema educării elevilor prin munca productivă.

De o deosebită importanţă pentru practica şcolii noastre, dar mai ales pentru cercetătorii în acest domeniu, sînt indicaţiile pe care le dă autorul cu privire la stabilirea ipotezei de lucru şi a metodelor de cercetare.

Analizînd metodele cunoscute în cercetarea pedagogică, lucrarea se opreşte, în mod deosebit, asupra convorbirilor colective şi a experimentului pedagogic — „experiment activ" — cum îl numeşte autorul. „Esenţa acestei forme noi a metodei experimentale, găsite în procesul căutărilor creatoare ale cadrelor didactice şi ale oamenilor de ştiinţă, — spune V. A. Iakovlev — constă în crearea în prealabil de către cercetător a condiţiilor care urmează să contribuie la formarea trăsăturilor personalităţii elevilor. Dacă elevii pot fi formaţi sub acţiunea condiţiilor create, este justificată extinderea condiţiilor respective în şcoli şi apoi aplicarea lor în practica de masă. Calea aceasta îi deschide cercetătorului posibilitatea de a „anticipa" (Makarenko) experienţa şcolilor (pag. 11).

Pornind de la ideea că în pedagogie nu sînt admise rebuturile, V. A. Iakovlev manifestă o deosebită grijă pentru valoarea educativă a experimentelor folosite, pen-

[1] V. A. Iakovlev: *„Educarea elevilor prin munca în producţie"*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1962.

tru obținerea prin ele a maximului de eficiență educativă.

Găsim — de asemenea — în această lucrare indicații prețioase referitoare la cerințele pe care trebuie să le îndeplinească o școală destinată cercetării.

Ocupîndu-se, în continuare, de condițiile în care munca productivă devine un puternic factor educativ, ținînd seama de indicațiile date de V. I. Lenin la cel de-al III-lea Congres al Comsomolului în legătură cu căile și mijloacele educației comuniste a tinerei generații, indicații care au stat la baza întregului sistem educativ al cunoscutului pedagog sovietic A. S. Makarenko, V. A. Iakovlev pornește în cercetările sale de la considerentul că îmbinarea muncii productive cu o justă educație ideologico-politică constituie un puternic mijloc de educare a atitudinii comuniste față de muncă la elevi.

Conform acestui principiu, toate experimentele organizate urmăresc formarea trăsăturilor personalității elevilor prin antrenarea lor la munca social-utilă și prin folosirea diferitelor mijloace de educare ideologico-politică.

Autorul atrage atenția asupra celor două situații opuse care se întîlnesc frecvent în practica școlilor și anume situații în care accentul cade în mod deosebit asupra formării la elevi a reprezentărilor și noțiunilor despre muncă — fără ca acestea să fie întărite prin muncă — și situații în care accentul cade pe munca efectivă, educația fiind mai mult ori mai puțin neglijată. Subaprecierea mijloacelor educației ideologico-politice — arată autorul — duce la scăderea valorii educative a muncii, chiar în cazul în care munca este foarte bine organizată.

Ar fi însă greșită înțelegerea folosirii muncii productive a elevilor, alături de mijloacele de educație ideologico-politică, ca două căi paralele, independente. Rezultate bune în formarea trăsăturilor pozitive de caracter se pot obține numai atunci cînd aceste două căi principale ale educației comuniste sînt folosite în interacțiune, în strînsă legătură una cu alta.

Îmbinarea dialectică dintre cele două căi — munca și instrucția — mărește valoarea educativă a muncii productive a elevilor, asigură o bază solidă formării reprezentărilor și noțiunilor morale, educării sentimentelor active și formării deprinderilor de comportare morală.

Pedagogul sovietic prezintă în lucrarea sa o varietate de mijloace cu ajutorul cărora se realizează educația ideologico-politică: gazeta de perete, informările politice, întîlnirile cu muncitorii fruntași, cunoașterea planurilor de producție ale secției și întreprinderii respective, organizarea citirii colective a presei, ședințele de Comsomol, în care se discută organizarea muncii, situația la disciplină, întrecerea socialistă în muncă etc. Mijloace puternice de educație ideologico-politică sînt obiectele de învățămînt, care înarmează elevii cu un sistem de cunoștințe despre procesul muncii, despre bazele științifice ale operațiilor de muncă, care îi fac să înțeleagă mai profund semnificația socială a muncii, care le dau posibilitatea să-și îndeplinească munca creator și să-și sporească eficacitatea.

Enunțînd formele prin care se realizează educația elevilor, studiul se oprește în special asupra conținutului lor, asupra modului în care trebuie folosite ele în practica școlară, asupra rezultatelor obținute.

În studiul de față, de o atenție deosebită se bucură problema relațiilor de muncă în colectiv. Autorul arată că prin introducerea elevilor în producția socialistă se produc schimbări importante în relațiile dintre elevi. V. A. Iakovlev atrage atenția asupra cazurilor în care unii elevi, datorită unor concepții nejuste cu privire la muncă, anterior formate, nu se pot încadra de la început în colectiv. Aceste situații pot fi înlăturate numai printr-o susținută muncă de educație ideologico-politică. Deci, și în formarea relațiilor colectiviste de muncă nu este suficientă numai introducerea elevilor în producția socialistă, ci această în-

troducere trebuie neapărat întărită prin formarea la elevi a unui sistem de reprezentări, noțiuni, convingeri și deprinderi de conduită morală.

Interesante și instructive pentru practica școlii noastre sînt exemplele ilustrative expuse de autor, care vin să ne convingă de faptul că fiecare dintre aceste două căi are în formarea personalității elevului o influență care nu poate fi compensată prin intermediul unei alte căi.

Acordînd un loc important în conținutul lucrării formării relațiilor juste de muncă în colectiv, V. A. Iakovlev consacră un capitol special structurii colectivelor de producție. Pornind de la faptul că relațiile juste de muncă în colectiv nu se pot forma decît în colectiv, autorul expune aici particularitățile structurii acelui colectiv „care ar crea condițiile cele mai favorabile atît pentru rezolvarea sarcinilor educative cît și a celor de producție".

O primă particularitate a structurii colectivului constă — după V. A. Iakovlev — în faptul că el trebuie să creeze condiții pentru manifestarea spiritului de inițiativă, a inventivității și a spiritului de răspundere a elevilor. A doua particularitate se referă la faptul că structura colectivului de muncă trebuie să permită formarea unui sistem complex de legături în interiorul său, legături bazate pe răspunderea reciprocă, pe exigență în îndrumarea activității tovarășilor, dar și pe subordonarea față de aceștia.

In continuare, autorul indică mijloacele prin care aceste cerințe pot fi realizate în organizarea colectivelor de producție. V. A. Iakovlev subliniază faptul că garanția succeselor în opera de formare a relațiilor juste de muncă în colectiv stă în organizarea pînă în cele mai mici amănunte a vieții colectivelor de elevi.

Pornind de la faptul că una dintre condițiile care contribuie la formarea trăsăturilor pozitive de caracter la elevi este modul de organizare a muncii productive a elevilor, pedagogul sovietic consacră un loc important studierii formelor de organizare a muncii productive. Astfel, se ocupă de practica de producție a elevilor în atelierele școlare, de practica în uzină, de taberele de muncă și odihnă pentru comsomoliști și tineret, de brigăzile de elevi din colhozuri, de gospodăriile școlare-experimentale. Prezentînd formele de organizare a muncii productive a elevilor, V. A. Iakovlev analizează contribuția fiecăreia la formarea personalității elevilor, avantajele formei respective în comparație cu celelalte forme de organizare și neajunsurile ei. Autorul nu se oprește numai la constatări, ci propune și soluții pentru corijarea unor situații mai dificile. Constatînd, de exemplu, că munca elevilor în atelierele școlare are o valoare educativă limitată, deoarece elevii — efectuînd obiecte numai pentru clasa sau școala respectivă — nu au în față decît interesele unui colectiv restrîns, autorul propune două soluții: executarea în atelierele școlare a unor comenzi ale uzinei, sau, acolo unde se poate, împletirea muncii din atelierele școlare cu munca din uzină.

Forma de organizare a muncii productive care are aportul cel mai mare în formarea personalității elevului este considerată, pe bună dreptate, de V. A. Iakovlev, practica în uzină.

Incluși în colectivul de muncă din uzină, elevii au tot timpul în față exemple de exigență în muncă, de ajutor reciproc, de critică tovărășească. Toate acestea influențează pozitiv asupra formării elevilor.

Cuprinderea elevilor în producția lărgită le oferă posibilitatea de a înțelege bine importanța realizării planului întreprinderii sau colhozului respectiv, necesitatea unei atitudini creatoare, pline de inițiativă față de muncă. Acestea sînt, după V. A. Iakovlev, cerințele care trebuie să stea la baza organizării oricărei forme de muncă.

In ultima parte a lucrării, autorul subliniază necesitatea respectării particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor în cadrul practicii lor în producție, precum și unele probleme pe care le ridică organi-

zarea întrecerii socialiste între colectivele de elevi.

Analizînd multilateral influența educativă a muncii productive asupra elevilor, autorul arată, totodată, legătura și colaborarea care trebuie să existe cu ceilalți factori educativi — școala, familia — a căror importanță în formarea elevilor este considerabilă.

Lucrarea este interesantă prin conținutul problemelor pe care le ridică și prin felul în care sînt soluționate.

Ea conține bogate și numeroase exemple care arată o evoluție pozitivă, interesantă, a elevilor, sub influența muncii.

Concluziile teoretice au o largă bază experimentală. Experimentele au fost aplicate pe colective mari de elevi, în condiții diferite, fapt care conferă rezultatelor obținute un caracter concludent.

REA-SILVIA CONSTANTINESCU

„PROBLEME FUNDAMENTALE ALE DEMUTIZĂRII ȘI DEZVOLTĂRII VORBIRII SURDOMUȚILOR" *

Lucrarea tov. C. P. Timofte, intitulată „Probleme fundamentale ale demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților", întemeiată pe cele mai recente cercetări ale școlii pavloviste și avînd la bază concepția materialist-dialectică cu privire la procesele activității nervoase superioare, aduce o valoroasă contribuție la dezvoltarea surdopedagogiei romînești. Ea reprezintă o încercare de generalizare teoretică a unei bogate experiențe, pe care autorul a acumulat-o muncind peste trei decenii, în învățămîntul special al surdomuților. Așa cum afirmă V. Pavelcu, în prefața lucrării, ea „ne oferă rezultatele unui experiment natural, care, prin comparație și confruntare cu viața psihică a copilului înzestrat cu toate simțurile, ne sugerează numeroase confirmări, verificări și ipoteze în domeniul psihologiei generale".

Prin conținutul problemelor pe care le tratează, lucrarea se adresează nu numai cadrelor didactice și educative din școlile speciale de surdomuți și hipoacuzici, studenților din secția de defectologie și cadrelor medicale specializate în oto-rino-laringologie, ci tuturor acelor care se interesează de problemele de surdopedagogie.

Pornind de la concepția lui I. P. Pavlov cu privire la corelația dintre substratul morfologic și procesele fiziologice, autorul relevă rolul activității scoarței cerebrale în vorbire. Observațiile clinice, spune autorul, arată că, în ceea ce privește funcția vorbirii, unele segmente ale scoarței cerebrale posedă însușiri speciale. În sprijinul acestei afirmații vine legătura anumitor tulburări patologice ale vorbirii cu afectarea anumitor segmente ale scoarței. Exemple în această privință sînt afaziile motorii și senzoriale (pag. 26). Rolul reglator al scoarței cerebrale se manifestă în întreaga activitate a aparatului fonator. Din această cauză, arată autorul, un bun profesor pentru surdomuți trebuie să fie, neapărat, și un bun cunoscător al anatomiei și fiziologiei aparatului fonator și al sistemului nervos central.

În primul capitol al lucrării, autorul expune pe larg anatomia și fiziologia aparatelor și organelor care iau parte la vorbire, precum și a analizatorilor auditiv și optic. Paralel cu descrierea anatomică a

* P. C. Timofte: *„Probleme fundamentale ale demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților"*, lucrare editată de Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale, Direcția Asistenței Sociale, în anul 1962.

laringelui cu corzile sale vocale, a cavităților: faringiană, bucală și nazală, a vălului palatin, a arcadelor dentare, limbei, buzelor, maxilarelor și narinelor, sînt prezentate și funcțiile pe care le au aceste aparate și organe în procesul fonator și în articularea vorbirii. Cunoașterea acestor funcțiuni este deosebit de importantă, deoarece fonemele din care sînt alcătuite cuvintele au o componență acustică și o componență articulatorie. Fonemele se deosebesc între ele atît după particularitățile lor fonetice (acustice), cît și după particularitățile lor de pronunțare (articulare).

Relevînd importanța auzului fonematic pentru învățarea și fixarea limbajului articulat, autorul arată că anumite diminuări sau tulburări ale acestuia determină defecte de vorbire de diferite grade. Astfel, lipsa auzului de la naștere sau din primii ani ai copilăriei, cînd vocabularul și structura gramaticală a limbii încă nu s-au format, atrage după sine lipsa vorbirii.

Mutitatea, în acest caz, este o consecință a surdității, care, în condițiile create de învățămîntul special din școlile de surdomuți și hipoacuzici, poate fi înlăturată.

Segmentul cortical al analizatorului auditiv se află în cîmpurile 41 și 42 ale lui Brodmann, la nivelul circumvoluțiunii transversale a lui Heschl, din lobul temporar. Cîmpurile 52 și 22 au de asemenea relații strînse cu analiza și sinteza excitanților auditivi. Legăturile analizatorului auditiv cu celelalte părți ale scoarței cerebrale au fost puse în evidență prin metoda neuronografiei.

Nucleul cortical al analizatorului optic se află în cîmpurile 18 și 19 ale lui Brodmann, din lobul occipital. Cîmpul 18, care are legături cu analizatorul motor, are un rol însemnat în organizarea imaginilor optice ale obiectelor.

Autorul relevă necesitatea cunoașterii de către surdopedagogi a consecințelor fiziologice pe care le au leziunile acestor cîmpuri ale lui Brodmann asupra vorbirii și proceselor de cunoaștere (afaziile, agnoziile etc), precum și a importanței analizatorilor auditiv și vizual în demutizare.

În capitolul II, consacrat fiziologiei vocii și vorbirii, sînt expuse noțiuni de acustică, care lămuresc mecanismele fiziologice și caracterele vocii umane și noțiuni de fonetică privind sunetele (vocalele și consoanele vorbirii orale). „Îmbinarea vocalelor și consoanelor în silabe, cuvinte, propoziții și fraze, spune autorul, alcătuiește vorbirea, care a apărut în procesul muncii în colectiv, ca mijloc de comunicare între oameni și ca instrument al gîndirii abstracte" (pag. 46).

Vorbirea înregistrează și fixează prin cuvinte și propoziții rezultatele activității gîndirii omului în activitatea sa de cunoaștere.

Clasificarea sunetelor vorbite este dată de autor după următoarele criterii: modul de articulație, locul de articulație, zgomot, sonorizare.

În capitolul III sînt tratate formele, etiologia și profilaxia surdomutității. Autorul remarcă diferența de poziție dintre medicină și surdopedagogie în problema stabilirii surdomutității. Medicina diagnostichează surdomutitatea pe bază anatomopatologică și fiziopatologică, iar surdopedagogia, pe lîngă factorii morfologici și funcționali, ia în considerare particularitățile psihologice, nivelul de dezvoltare al limbajului verbal, resturile auditive, precum și alți factori care pot influența procesul instructiv-educativ. După autor, tulburările auditive se pot manifesta sub trei forme: a) insuficiență auditivă (hipoacuzia, surditatea totală, surditatea verbală, amnezia auditivă, surditatea psihică, surditatea psiho-patică), b) exaltația auditivă (hiperacuzia) și c) perversiunea auditivă (autofonia, paracuzia, diploacuzia). Dintre factorii care produc dereglări în mecanismele analizatorului acustic sînt menționați: factorii inflamatori, infecțioși, toxici, traumatici, vasculari, distrofici, endocrini, tumorali și umorali.

În problema etiologiei și profilaxiei surdomutității, autorul indică colaborarea dintre surdopedagogi și medici.

Capitolul IV indică metodele utilizate pentru examenul funcțional al analizatorului auditiv și al organelor învecinate (nasul, trompa lui Eustache). Examenul funcțional al aparatului auditiv, în ceea ce privește cîmpul auditiv și căile de transmisie (aeriană și osoasă), se realizează prin acumetria fonică (vocea șoptită, obișnuită și tare), instrumentală (ceasul, diapazoanele) și radioelectrică (audiometrele). În capitol sînt descrise pe larg procedeele de examinare și modul în care se completează și se interpretează audiogramele.

Capitolul V tratează problema compensației surdomutității. I .P. Pavlov a acordat un mare interes acestei probleme și a arătat că organismul omului posedă imense rezerve care-i permit să compenseze tulburări sau lipsuri funcționale foarte mari. Sistemul nervos central condiționează evoluția unui proces patologic nu numai prin mobilizarea măsurilor fiziologice de apărare, ci și prin capacitatea pe care o are de a compensa funcțiile tulburate. Fenomenele de compensare se realizează prin intermediul sistemului nervos central și au rolul de adaptare a organismului la condiții specifice. Mecanismele fiziologice ale acestor fenomene au caracter reflex.

Autorul acestei lucrări subliniază faptul că educația și instrucția surdomuților sînt posibile datorită factorilor compensatori. La baza proceselor compensatorii ale deficiențelor auditive stă interacțiunea dintre analizatorii valizi, în special, interacțiunea dintre analizatorii vizual și kinestezic, care se evidențiază în mod deosebit în procesul demutizării. Articularea și labiolectura devin imposibile fără interacțiunea dintre acești doi analizatori.

Capitolul VI al lucrării este consacrat unei probleme majore a surdopedagogiei și anume kintesteziei articulatorii și rolului ei în procesul demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților. Însușirea unei pronunții corecte și clare a sunetelor limbii de către surdomuți și hipoacuzici asigură nu numai inteligibilitatea vorbirii, ci și folosirea ei ca mijloc de comunicare vie cu auzitorii. Sistemul fonematic al limbii române cuprinde 66 consoane și 7 vocale, care în procesul vorbirii se combină, suferind diferite influențe. Pentru evitarea greșelilor de pronunțare și obținerea unei vorbiri inteligibile, în procesul demutizării, este necesar să se acționeze asupra întregului sistem fonematic al limbii.

Surdopedagogii trebuie să cunoască particularitățile elevilor. La început, ei trebuie să utilizeze limbajul mimico-gesticular și limbajul dactil care, în procesul demutizării și dezvoltării vorbirii, trebuie să cedeze treptat locul limbajului verbal sub formă orală și scrisă.

Citînd pe I. P. Pavlov, autorul relevă rolul important al excitațiilor kinestezice, care vin în scoarța cerebrală de la organele vorbirii, în formarea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Aceste excitații constituie componentul de bază al limbajului. Excitațiile care vin de la plămîni, laringe, limbă, cavitatea bucală și cavitatea rino-faringiană au o deosebită importanță în demutizare, deoarece ele, în scoarța cerebrală, se conexează cu stimulii de natură vizuală veniți de la imaginea bucală și a feții, în timpul labiolecturii.

Punînd în evidență dependența mușchilor respiratorii de scoarța cerebrală, K. M. Bîcov a arătat complexitatea raportului dintre reflexele condiționate și acțiunile voluntare. Acest fapt are un rol deosebit în procesul demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților. El este valorificat, prin exerciții, în formarea stereotipiilor kinestezice articulatorii. Procesul respirator la surdomuți prezintă unele particularități, ca : lipsa de profunzime a respirației, intervale scurte între inspirație și expirație, neutralizarea aerului expirat în procesul vorbirii și dirijarea nerațională a aerului pe nas și pe gură. Pentru pregătirea aparatului fonator, în vederea demutizării, este necesară organizarea unor lecții speciale de reglare a respirației. Autorul indică o serie de procedee ce pot fi folosite de surdo-

pedagogi în acest scop. Bazat pe experiența pe care o are, el arată mecanismele fiziologice la o serie de procedee tehnice ce se folosesc pentru lichidarea prelungirii sunetelor în vorbire, pentru îndepărtarea fenomenelor de afonie, pentru înlocuirea vocii fistulare cu voce de piept, pentru însușirea corectă a schimbărilor suferite de sunete în procesul vorbirii (ex. asimilarea prin sonorizare sau desonorizare), pentru eliminarea sunetului parazitar „î" dintre consoanele: nm, mn, nt, tn, pc etc. și a pronunțării denaturate a sfîrșitului unor cuvinte alcătuit din sunete neaccentuate.

În procesul vorbirii, sunetele se înlănțuie unul cu altul, astfel încît un sunet începe să fie articulat înainte ca articularea sunetului precedent să fi luat sfîrșit. Acest fenomen al coarticulației prezintă o deosebită importanță pentru claritatea și expresivitatea vorbirii, de aceea însușirea lui de către surdomuți, în cursul demutizării și apoi al formării vorbirii, rămîne o sarcină permanentă.

În continuarea capitolului VI, autorul prezintă kinestezia articulatorie a sunetelor l, r, h, t, a grupelor de sunete ce, ci, a îmbinării cuvintelor în propoziții și fraze și kinestezia pronunțării verbelor terminate în „i" precedat de o vocală. Sînt expuse în această parte a lucrării o serie de metode și procedee folosite în procesul demutizării pentru emiterea și consolidarea sunetelor, pentru înlăturarea unor greșeli de pronunțare, și pentru elaborarea și fixarea legăturilor kinestezice necesare pronunțării corecte și clare a cuvintelor.

Capitolul VII tratează problema însușirii vocabularului și a structurii gramaticale de către elevii surdomuți. Orice limbă se compune din vocabular și din structură gramaticală, la care se adaugă sistemul articulatoric sonor, specific fiecărei limbi naționale. Vocabularul furnizează materialul lingvistic necesar pentru construirea grupurilor morfologice, iar structura gramaticală stabilește regulile de modificare a cuvintelor și de combinare a acestora în propoziții și fraze, astfel ca limba să aibe armonie și înțeles și să fie expresia generalizată a materialului verbal concret.

În însușirea vocabularului și a structurii gramaticale de către elevii surdomuți, memoria kinestezică în interacțiune cu cea vizuală are un rol deosebit de important. Se știe că întipărirea, păstrarea și producerea mișcărilor fonatorii în procesul vorbirii depind atît de memoria kinestezică, cît și de memoria vizuală.

În lucrările sale „Reflexele creierului" și „*Elementele gîndirii*", I. M. Secenov a evidențiat rolul simțului muscular în articularea sunetelor vorbirii, iar I. P. Pavlov considera excitațiile kinestezice ce vin în scoarța cerebrală de la organele vorbirii ca elemente de bază ale celui de-al doilea sistem de semnalizare. După marele fiziolog, cel de-al doilea sistem de semnalizare lasă în scoarța cerebrală trei feluri de engrame: sonore, vizuale și kinestezice. La surdomuți lipsesc urmele sonore, dar sînt prezente cele vizuale și kinestezice. Din această cauză, spune autorul, demutizarea și dezvoltarea vorbirii surdomuților este strîns legată de analiza corticală a diferențierii impulsurilor proprioceptive, care vin în scoarță de la coardele vocale, limbă, buze și de la toate organele care iau parte la vorbire. În cadrul demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților, acțiunea care duce la însușirea vocabularului și a structurii gramaticale este integrarea impulsurilor extero și interoceptive într-un act reflex unic (citirea de pe buze-exteroceptiv, plus kinestezia articulatorie — interoceptiv — pag. 146 și pag. 148).

Importante pentru demutizarea și dezvoltarea vorbirii copiilor surdomuți sînt: aplicarea corectă a regulilor gramaticale, organizarea rațională a întăririlor verbale, automatizarea asociațiilor verbale, stabilirea legăturii logice dintre cuvinte și fraze, însușirea corectă a semnificației cuvintelor și *însușirea limbii ca mijloc de comunicare*.

Capitolul VIII al lucrării abordează problema particularităților gîndirii surdo-muți-

lor, care sînt provocate, în primul rînd, de lipsa auzului și a vorbirii, iar pe parcursul demutizării și dezvoltării vorbirii, de insuficienta dezvoltare a limbajului în ansamblu. Gîndirea este o reflectare mijlocită și generalizată a realității. Ea nu reprezintă o simplă însumare de senzații și percepții, ci constituie o formă de cunoaștere calitativ nouă, mai desăvîrșită decît cunoașterea senzorială. Gîndirea ne dă posibilitatea de a pătrunde în esența lucrurilor, de a cunoaște legile fenomenelor și deci de a reflecta realitatea mai adînc și mai deplin. După autor, gîndirea surdomutului, ca proces psihic, nu diferă de a auzitorului, dar ea prezintă o serie de particularități. Surdomuții nedemutizați își exprimă gîndirea prin limbajul mimico-gesticular, care este un mijloc de comunicare rudimentar, schematic și foarte sărac în raport cu limbajul verbal. Din această cauză, gîndirea surdomuților nedemutizați e situativă, legată de acțiuni ce pot fi figurate. Avînd un caracter concret, ea se desfășoară pe bază de percepții și de reprezentări. În procesul de cunoaștere a realității, surdomutul folosește toate operațiile fundamentale ale gîndirii: comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea, dar la un nivel inferior în raport cu auzitorii. El întîmpină greutăți în deosebirea trăsăturilor esențiale de cele neesențiale ale lucrurilor.

Pe măsura demutizării și dezvoltării vorbirii, gîndirea surdomutului e capabilă de abstractizări mai complexe, iar exprimarea ei începe să se facă prin intermediul limbajului verbal. Surdul demutizat începe să utilizeze noțiuni, judecăți și raționamente, astfel că gîndirea lui este capabilă de o reflectare din ce în ce mai generalizată a realității obiective. În procesul demutizării și dezvoltării vorbirii, profesorul este acela care contribuie la formarea gîndirii surdomutului.

★

Fiind printre primele lucrări de sinteză ce au apărut la noi în domeniul surdopedagogiei pe baza concepției materialismului dialectic și istoric și pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, lucrarea de față prezintă și unele lipsuri.

Considerăm că unele probleme de anatomie și fiziologie se bucură de o tratare prea largă, în timp ce problemele de fonetică, de psihologie și de metodică, ce interesează demutizarea și dezvoltarea vorbirii, sînt tratate sumar sau deloc. Astfel, primul capitol consacrat anatomiei și fiziologiei aparatelor și organelor care iau parte la vorbire ocupă aproape o pătrime din volumul lucrării, în timp ce probleme ca: limbajul mimico-gesticular, labiolectura dactilologia și limba ca mijloc de comunicare, sînt amintite tangențial, în legătură cu alte probleme, deși era necesar ca ele să fie prezentate în capitole aparte.

Lipsesc din lucrare probleme ce privesc metodica lecțiilor și nu se face nici o mențiune în legătură cu rolul metodelor de predare în demutizare și în dezvoltarea vorbirii (ex. conversația, demonstrația, munca cu cartea etc.).

Capitolul al VI-lea, care tratează despre kinestezia articulatorie, este incomplet. Considerăm că trebuia descrisă kinestezia articulatorie a tuturor fonemelor și grupelor de sunete ce se găsesc în abecedarul pentru surdomuți și prezentate palatogramele acestora, iar la capitolul III, consacrat problemei surdomutității, era bine dacă se da definiția surdității. La paragraful „Feluri și forme de surditate" se puteau menționa surditatea de percepție, surditatea de transmisie și surditatea centrală. Din conținutul acestui paragraf nu se înțelege clar ce deosebire face autorul între felurile de surditate și mutitate și formele de surditate și mutitate.

La capitolul al IV-lea, unde se vorbește despre examenul funcțional al analizatorului auditiv, era indicat să fie tratate în plus probleme ca: organizarea cabinetului acustic, mijloace tehnice și procedee metodice pentru dezvoltarea resturilor auditive,

utilizarea protezelor auditive în procesul de învățămînt și în producție etc.

La capitolul al V-lea era necesar să se arate concepțiile idealiste, biologizante, imanentiste și concepțiile științifice, bazate pe fiziologia lui I. P. Pavlov, asupra compensării. De asemenea, trebuiau prezentate mecanismele nervoase speciale care stau la baza proceselor de compensare în cazul deficiențelor de auz de diferite grade.

În ceea ce privește problemele de psihologie a surdității, acestea sînt limitate la tratarea unor particularități ale gîndirii surdomuților. Întrucît surditatea și mutitatea afectează dezvoltarea psihică generală a copilului surdomut, era bine dacă în conținutul lucrării erau abordate și alte probleme de psihologie ca : particularitățile percepțiilor, reprezentărilor, atenției, precum și ale altor procese psihice, care prezintă importanță pentru demutizarea și dezvoltarea vorbirii surdomuților.

În conținutul lucrării sînt unele formulări de fraze greșite, care pot produce confuzii. Astfel, la pag. 27 se arată că „scoarța cerebrală este organul pe care se proiectează întreg mediul nostru intern și extern și mediul înconjurător"... La pag. 34 se spune „Porțiunea periferică a organului analizatorului acustic se termină cu porțiunea centrală sau corticală"... La pag. 39, deși se arată că, „după ultimele cercetări, cîmpurile 18 și 19 (Brodmann) din scoarța cerebrală constituie capătul cortical al analizatorului optic, totuși, la aceeași pagină, cu cîteva rînduri mai jos, se afirmă : „Cîmpul 18 este deci periferia analizatorului optic"..., iar la pagina 40 se spune „Cîmpul 19, ca parte periferică a analizatorului optic"... Aceste două afirmații sînt în contradicție cu afirmațiile autorului de la pagina 37, unde arată că : „Cele 3 segmente ale analizatorului optic sînt : 1. segmentul receptor (periferic) ; 2. segmentul de transmisie (intermediar) și 3. segmentul de integrare (centrul cortical)".

Cu toate lipsurile arătate, lucrarea reprezintă un prețios aport adus la dezvoltarea surdopedagogiei din țara noastră.

POP ȘTEFAN
cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

„MIC DICȚIONAR PORTATIV DE PEDAGOGIE PRACTICĂ"

Publicat în revista Cahiers pédagogiques, nr. 39/1962 — considerată ca una din tribunele de la care se dezbat problemele școlii franceze — Micul dicționar portativ de pedagogie practică * reprezintă, după cum se spune în introducere, o încercare de a discuta unele din multiplele aspecte ale practicii pedagogice cotidiene, așa cum „colaboratorii revistei respective le văd și tind să le rezolve". Articolele cuprinse în „Micul dicționar" sînt scrise de un mare număr de profesori din licee, școli normale, școli tehnice, de inspectori din orașele de provincie ale Franței și prezintă, legat într-un mănunchi, rezultatul experienței lor.

Studierea dicționarului ne dă un tablou al preocupărilor redacției și al colaboratorilor săi. El însă nu ne oferă posibilitatea de a conchide dacă problemele enunțate sînt într-adevăr specifice pentru învățămîntul din Franța. Micul dicționar constituie, totuși, un mijloc pentru a ne da seama, într-o oarecare măsură, de situația învățămîntului public din Franța, de atitudinea unor cadre didactice cu privire la lipsurile acestuia.

* Lucrare colectivă al cărei text a fost revăzut de J. Delannoy și Fr. Goblot.

În dicționar găsim articole ca: „particularități de vîrstă", „elev bun", „emulație", „rîs", „memorie", „interes", „lene", „plictiseală", „convorbiri individuale cu elevii", „mixtare", „părinții elevilor", „masacrul inocenților", „bachotaje", „autoritatea profesorului", „vocea profesorului", „ticurile", „tutuiala" ș.a., care conțin numeroase idei privitoare la necesitatea cunoașterii și respectării psihologiei elevului, a particularităților de vîrstă, a studierii cauzelor care provoacă lenea, plictiseala, dezinteresul, rămînerea în urmă la învățătură, a pericolului memorării mecanice, precum și privitoare la personalitatea profesorului. Din unele articole se desprinde dragostea și stima față de personalitatea elevului. Autorii atrag cu pasiune, am putea spune, atenția asupra necesității unei atitudini de înțelegere față de interesele, posibilitățile și preocupările copiilor. Această atitudine este considerată ca o datorie umană a profesorilor și, în același timp, ca o condiție de bază a dirijării procesului instructiv-educativ de formare a elevilor.

Autorii care se ocupă de personalitatea profesorului schițează trăsăturile unui bun pedagog, care trebuie să fie: cunoscător al specialității sale, om cult, bun psiholog, bun orator, capabil să descopere și să-și formeze o tehnică pedagogică adecvată personalității sale, manifestînd dragoste față de elevii mici și de adolescenți, dragoste pe care și adolescenții o reclamă în aceeași măsură ca și elevii cei mici.

Totodată, sînt scoase în evidență trăsăturile care îndepărtează pe elevi de profesor, cum ar fi: lipsa de pregătire, expunerea monotonă, impunerea memorării mecanice, lipsa de înțelegere a psihicului elevului, încercarea de a se face iubit cu prețul îngăduinței exagerate. Din mai multe articole se desprinde concepția că munca profesorului este o artă, care reclamă întreaga personalitate a acestuia, pe care elevii o sesizează foarte repede. În această problemă ei nu pot fi mințiți, nici înșelați. Ei obligă pe profesor să dea tot ce poate da.

Sub titlul „masacrul inocenților"[1] și „bachotaje" (termen intraductibil) apare, credem, o problemă cu adevărat arzătoare a școlii franceze. Se fac referiri la statistica din 1958, din care reiese că 32% din elevii școlilor primare sînt rămași în urmă la învățătură, iar 60% din cei înscriși în școlile medii nu ajung să-și dea bacalaureatul. Nu numai atît, dar chiar mulți din cei care se prezintă la bacalaureat au o cultură superficială, care dă doar iluzia că ar poseda cunoștințe. Acești tineri încearcă în ultimul moment să asimileze cantitatea de cunoștințe necesare la examen, ceea ce nu poate lăsa decît dezgustul față de o activitate intelectuală autentică. Articolele amintite pun și întrebarea: care sînt cauzele acestor fenomene? Între ele se semnalează lipsa mijloacelor materiale, lipsa unei pedagogii corespunzătoare, tendința spre enciclopedism, programele școlare, natura și subiectele examenului, care fac apel în special la memoria elevilor. Toate acestea constituie piedici în calea formării gîndirii elevilor, îi determină să-și însușească cunoștințele pe bază de memorie, avînd ca singur scop succesul la examene, în special la bacalaureat. Autorii articolelor sînt alarmați de cunoștințele superficiale, de lipsa de cultură a unei părți a tineretului — urmări ale situației semnalate mai sus.

Ideile cuprinse în articolele „inteligență", „coeficient intelectual", „teste", „caracterologie" reflectă influența netă a pedologiei. Se redau o serie de procedee pedologice de cunoaștere și de caracterizare a elevilor, fără să se ia vreo atitudine, se citează — fără o poziție critică — lucrări pedologice vechi sau actuale. Faptul că nu se absolutizează nici unul din aceste procedee și că ele nu sînt recomandate ca unice căi de cunoaștere a elevilor nu schimbă esența obiectivist-burgheză a acestor articole.

Este surprinzător faptul că dintre problemele esențiale ale didacticii și metodicii,

---

[1] Expresie prin care se înțelege rămînerea în urmă la învățătură și decăderea morală a elevilor, cauzate de sistemul de învățămînt.

cum sînt: lecția, metodele de predare, principiile didactice, în dicționar apar numai: „interogarea", „carnetul de note", „munca dirijată". În articolele amintite se arată rolul formativ al interogării și al muncii dirijate, se remarcă o preocupare pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor, pentru formarea gîndirii și a deprinderilor de muncă independentă, a capacității elevilor de a aplica practic cele studiate. Aici întîlnim și unele procedee de verificare, de notare, de dirijare a muncii independente, procedee juste, tratate prin prisma psihologică.

Sub titlul „cunoștințe de bază", autorul semnalează cauzele care împiedică însușirea scrisului, a socotitului, cititului și a ortografiei, dar mai ales urmările negative pe care le are rămînerea în urmă la învățătură în clasele elementare asupra desfășurării procesului de învățămînt din clasele superioare.

În articolele „hartă", „cretă", „material didactic", „afișajul în clasă" sînt expuse unele aspecte didactice de amănunt. Ocolind problemele metodice reale care trebuie să stea în atenția cadrelor didactice, autorii se ascund în spatele unui ton glumeț. Un exemplu de superficialitate, de formalism, apare în articolul „harta", în care, după darea definiției (se afirmă că ea este „un carton dreptunghiular de dimensiuni variabile"), sînt așezate — alături de harta geografică — cărți de joc, cărți de vizită, cărți poștale. Presupunem că — uzînd de un joc de cuvinte — autorul a vrut să persifleze faptul că în școală nu se acordă atenția cuvenită hărții și materialului didactic.

În ceea ce privește educația morală, nu există nici un articol care să ridice problema conținutului, a scopului și a sarcinilor educației morale.

Articolul „instrucțiunea cetățenească și morala" cuprinde o serie de declarații generale asupra instrucțiunii cetățenești și morale: „ea este totul", „trebuie făcută de toți", „trebuie să pătrundă în toate activitățile", ea înseamnă „o manieră de a fi", „o prezență". Nu se indică însă nici măcar o singură cale sau vreo modalitate de a realiza această educație.

Pentru această categorie de probleme, s-au scris unele articole speciale, cum sînt: „punctualitate", „sancțiuni". Primul arată — deși foarte laconic — consecințele negative ale întîrzierii profesorului de la oră și indică punctualitatea ca o condiție a autorității acestuia. Autorul articolului „sancțiuni" se mulțumește să înșire, fără comentarii, unele reguli de disciplină cuprinse în decretul din anul 1890, rămas și azi în vigoare. O asemenea tratare a acestei importante probleme — chiar dacă este vorba de un dicționar mic și portativ — este superficială.

În articolele: „democratizare", „delicvența minorilor", „școli speciale", „masacrul inocenților" etc., întîlnim critica unor fenomene negative ale învățămîntului public francez, care privează un mare număr de copii de posibilitatea de a-și continua studiile după vîrsta de 10 ani, care duce la rămînerea în urmă chiar și a celor ce urmează școala primară și care duce și la delicvența minorilor. Din păcate, autorii nu leagă deficiențele sistemului de învățămînt de orînduirea social-politică din Franța. Nu întîmplător sînt ei pesimiști în ceea ce privește remedierea situației în condițiile date; iar atunci cînd, totuși, problema soluționării apare într-un fel sau în altul, ea se enunță doar ca o dorință de îmbunătățire a sistemului de învățămînt și a necesității de îmbunătățire a muncii profesorilor.

Articolul intitulat „sindicate" prezintă un istoric al Sindicatelor corpului didactic din Franța — un istoric conceput foarte arbitrar — după care urmează apoi o simplă enumerare a diferitelor sindicate. Totuși, în partea finală a articolului, apar unele aspecte ale realității din ultimii ani. Se arată că „unii" au atacat sindicatele universitare pentru că au ieșit din cadrul luptei strict profesionale și au participat la lupta politică, se arată că lupta sindi-

catelor pentru îmbunătățirea situației materiale a membrilor lor nu putea să nu atingă și o problemă de interes general: „viitorul tineretului", și se încheie prin evocarea marilor manifestații și a mișcărilor greviste îndreptate împotriva încercărilor de a se instaura regimul fascist în Franța, pentru a „evita această sumbră aventură".

Articolul „lucru manual" conține idei interesante și foarte importante. După ce sînt citați Gorki și Langevin în sprijinul afirmației că nu există opoziție între munca intelectuală și cea fizică, se subliniază necesitatea legăturii dintre teorie și practică, necesitatea pregătirii elevilor pentru viață. Prezența în dicționar a acestor idei reprezintă un argument grăitor în favoarea faptului că și în Franța dezvoltarea forțelor de producție a adus la ordinea zilei lichidarea rupturii dintre munca intelectuală și cea fizică.

Din Micul dicționar portativ de pedagogie practică se degajă unele tradiții pozitive ale școlii franceze, precum și experiența bogată a multor profesori, resimțindu-se, în-același timp, îngrădirea pe care o exercită regimul politic din Franța și influențele ideologiei burgheze. Aceste influențe negative se manifestă în special prin obiectivism, prin ocolirea problemelor esențiale ale școlii, prin ocolirea specificării legăturii existente dintre sistemul de învățămînt, deficiențele lui și natura orînduirii social-politice din Franța.

Dicționarul este ecoul unor concepții diferite — de la cele mai radicale, pînă la cele mai sceptice. Totuși, cititorul deslușește și prin citirea acestui dicționar că realizarea celor mai bune străduințe, în legătură cu dezvoltarea învățămîntului, se ciocnește de regimul social-politic din Franța. Tocmai de aceea în dicționar ideile cele mai valoroase ale profesorilor progresiști nu apar sub forma unor propuneri, ci sînt formulate la modul optativ: „ar fi de dorit", „ar trebui", „ar fi necesar". Astfel de formulări nu sînt puține.

Materialul cuprins în acest dicționar portativ convinge pe cititori — deși nu toți autorii o spun deschis — de necesitatea unor transformări progresiste radicale, care să deschidă școlii franceze calea dezvoltării ei.

S. CSEHI și R. MIHALEVICI
I.P.C.D. — Cluj

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FACÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din intreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică Nr. 6 — c. 10222

REVISTA DE PEDAGOGIE

T 3940

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

str. Baritiu-Sibiu
Biblioteca oraș

9

ANUL XII 1963

1520
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BÎRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3940

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 9 *Septembrie, 1963*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

* * : Sarcini de seamă în noul an școlar 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

Andrei Dancsuly: Probleme ale formării opiniei publice a elevilor . . 12

Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Ghimpu, M. Zlate: Analiza psihologică a dificultăților tipice întîmpinate de elevi în însușirea unor obiecte de învățămînt 25

Vasile Bunescu și *Margareta Bontaș:* Cercetări privind instruirea practică a elevilor din școlile profesionale 41

Ștefania D. Alexandrescu: Procedee noi în educația muzicală a copilului preșcolar — jocurile-exerciții 58

Mioara Cimpoieș: Locul lui Simion Bărnuțiu în pedagogia noastră . 80

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Oscar Roșeanu: Rolul chimiei în legarea școlii de viață, de practică . 92

Simion Bărbulescu: Aspecte metodologice ale lecției de limbă și literatură în învățămîntul profesional 106

Alexandru Filipovici și *Mihai Sandu:* Unele concluzii cu privire la specificul muncii metodice desfășurate în condițiile predării pe obiecte la clasele I—IV de către mai mulți profesori 113

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Anton Vasilescu: „Excursia școlară" 121

Eugen Novicicov: „Munca diriginteiui în școala serală" 124

5050

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 9 XII-ый год *Сентябрь, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

* * * Важные задачи в новом учебном году 5

ОЧЕРКИ И ИСЛЕДОВАНИЯ

А. Данчули: Вопросы формирования общественного мнения учащихся . 12

П. Попеску-Невяну П. Константинеску-Столеру, Т. Гимпу, М. Злате: Психологический анализ типических трудностей в усвоении некоторых школьных предметов 25

В. Бунеску, М. Бонташ: Исследования в области практического обучения учащихся в профессиональных школах 41

Ш. Александреску: Новые приемы в музыкальном воспитании дошкольника — игры-упражнения 58

М. Чимпоеш: Место Симиона Бэрнуциу в нашей педагогике 80

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

Оскар Рошиану: Роль химии в осуществлении связи школы с жизнью, с практикой 92

С. Бэрбулеску: Методические вопросы урока языка и литературы в профессиональной школе 106

Ал. Филипович, М. Санду: Некоторые выводы о специфике методической работы в условиях предметного преподавания в I—IV классах . . 113

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А. Василеску: „Школьная экскурсия“ 121

Е. Новичков: „О работе классного руководителя в вечерней (сменной) школе“ 124

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-e année Nr. 9 *Septembre, 1963*

SOMMAIRE

Page.

* * * : Les tâches importantes au début de l'année scolaire . . 5

ETUDES ET RECHERCHES

Andrei Dancsuly : Problèmes concernant la formation de l'opinion publique chez les élèves 12

Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Ghimpu, M. Zlate : L'analyse psychologique des difficultés typiques qu'ont à surmonter les élèves dans l'assimilation de certaines disciplines . . . 21

Vasile Bunescu et *Margareta Bontaș :* Recherches relatives à l'instruction pratique des élèves dans les écoles profesionnelles 41

Ștefania Alexandrescu : Nouveaux procédés dans l'éducation musicale de l'enfant préscolaire : les jeux-exercices 58

Mioara Cimpoieș : La place de Simion Bărnuțiu dans notre pédagogie . 80

CONSULTATIONS—DISCUSSIONS

Oscar Roșeanu : Le rôle de la chimie dans la liaison de l'école avec la pratique 92

Simion Bărbulescu : Aspects méthodiques de la leçon de langue et de littérature dans l'enseignement professionnel 106

Alexandru Filipovici et *Mihai Sandu :* Quelques conclusions à l'égard du spécifique du travail méthodique déployé dans les conditions de l'enseignement par objets aux classes I—IV, avec plusieurs professeurs 113

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Anton Vasilescu : „L'excursion scolaire" 121

Eugen Novicikov : „Le travail du professeur principal dans l'enseignement du soir" 124

1964

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 9 *September, 1963*

CONTENTS

Page.

* * : Major Tasks in the New School Year 5

STUDIES AND RESEARCHES

Andrei Dancsuly: On the Formation of Pupils' Public Opinion . . . 12

Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinesc-Stoleru, T. Ghimpu, M. Zlate: A Psychological Analysis of Some Typical Difficulties Encountered by Pupils in Acquiring Certain Subjects 25

Vasile Bunescu and Margareta Bontaș: Some Research Work on the Practical Training of Pupils in Vocational Schools 41

Ștefania Alexandrescu: The "Exercise-Games", a Novel Method in the Musical Education of Children under School Age 58

Mioara Cimpoieș: Simion Bărnuțiu's Place in Rumanian Pedagogy . . 80

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Oscar Roșeanu: The Part Played by Chemistry in Bringing School Closer to Life and Practice 92

Simion Bărbulescu: Methodological Aspects of Literary and Language Lessons in Vocational Education 106

Alexandru Filipovici and *Mihai Sandu:* Some Conclusions on Methodology in Teaching to Ist — 4th Forms According to Subjects by Several Teachers 113

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Anton Vasilescu: "School Trips". 121

Eugen Novicicov: "A Form Teacher's Work in the Evening Schools" . 124

SARCINI DE SEAMĂ ÎN NOUL AN ȘCOLAR

În anii puterii populare, partidul și guvernul au creat condiții din ce în ce mai bune pentru instruirea și educarea tinerei generații. Cu fiecare an învățămîntul de toate gradele din țara noastră cunoaște o impetuoasă dezvoltare.

Vastul program stabilit de Congresul al III-lea al partidului pentru desăvîrșirea construcției socialiste a pus în fața școlii noi sarcini, deschizîndu-i totodată și largi posibilități de dezvoltare. Un moment din cele mai importante ale revoluției culturale ce se desfășoară în patria noastră îl constituie transpunerea în viață a sarcinii trasate de Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn în legătură cu încheierea generalizării învățămîntului de 7 ani și trecerea la școala generală de 8 ani. Astfel s-au elaborat planuri și programe școlare pentru învățămîntul de 8 ani, care să-i asigure un conținut corespunzător, s-au întreprins studii și cercetări pentru a se găsi metodele și căile cele mai potrivite de organizare etc.

Concomitent cu fundamentarea școlii de 8 ani — prima treaptă a învățămîntului de cultură generală cu durata de 12 ani — s-au luat măsuri în vederea îmbunătățirii continue a conținutului învățămîntului mediu, profesional și tehnic, în vederea adîncirii legăturii școlii cu viața, cu necesitățile producției, cu cerințele progresului tehnico-științific.

An de an rețeaua școlară s-a extins, înființîndu-se școli noi pînă și în cele mai îndepărtate cătune ale patriei, ceea ce a făcut ca toți copiii de vîrstă școlară să fie cuprinși în învățămîntul de 8 ani. Totodată, s-au creat noi unități școlare de învățămînt mediu, profesional și tehnic, dîndu-se astfel posibilitatea absolvenților a 7 clase să urmeze mai departe în vederea dobîndirii unei pregătiri medii și profesionale, să se formeze ca muncitori cu o înaltă calificare sau să urce mai departe treptele învățămîntului superior. Este de ajuns să amintim că numai în primii 3 ani ai șesenalului au intrat în funcțiune peste 11 000 săli de clasă.

În anul școlar 1963—1964, se vor construi 50 de școli cu clasele I—IV, 220 școli de 8 ani, 39 școli medii, 3 școli speciale, 9 case de copii școlari etc.

Și anul acesta, începutul noului an școlar a prilejuit elevilor și cadrelor didactice multe surprize plăcute. Pe lîngă circa 4 500 de săli noi de clasă construite în acest an din fonduri centrale sau prin contribuție voluntară, au fost construite laboratoare moderne, internate și cantine spațioase, bibliotecile au fost înzestrate cu mii de volume noi etc.

Manualele şcolare, auxiliare atît de preţioase pentru elevi, s-au găsit la timp şi în cantităţi îndestulătoare. Dacă în anul 1951 se editau în ţara noastră 213 titluri de manuale şcolare, în 850 000 exemplare, acum s-a ajuns la 850 de titluri, în 23 380 000 exemplare. Ca dovadă a grijii pe care o poartă statul nostru pregătirii temeinice a copiilor, trebuie să arătăm că numai valoarea manualelor acordate gratuit elevilor din învăţămîntul elementar se ridică la circa 90 milioane lei. La îndemîna elevilor se găsesc manuale al căror conţinut a fost mult îmbunătăţit, redactate cît mai accesibil, pentru a fi folosite din plin de către elevi.

Ministerul Învăţămîntului se îngrijeşte continuu pentru a înzestra şcolile cu mijloace moderne, care să fie folosite în predare. S-au trimis în şcoli circa 16 000 aparate de proiecţie pentru diapozitive şi diafilme, unele din ele adaptate şi pentru baterii, 100 de magnetofoane, 75 de pik-up-uri. Încă la sfîrşitul acestui an, 200 de şcolii medii vor avea aparate de cinematograf. Se urmăreşte ca, pînă în anul 1965, toate şcolile medii să posede aparate de cinematograf. Studioul de filme „Al. Sahia" realizează cu regularitate noi filme didactice.

De asemenea, au fost trimise noi aparate şi instrumente pentru laboratoarele de fizică şi chimie. Printre acestea se numără: aparatul pentru studiul undelor staţionare, amunomentul — un aparat pentru calcularea vitezei vîntului, aparate pentru demonstrarea rezonanţei electromecanice, ecrane mobile pentru proiecţia de diapozitive, ecrane la lumina zilei pe care se pot proiecta acestea fără a mai fi nevoie de săli întunecate, alfabetare din materiale plastice, aparate pentru rezolvarea problemelor de geometrie descriptivă, mulaje demontabile, ampermetre etc.

Zestrea aceasta aşa de impresionantă pe care statul o dă şcolilor, elevilor şi cadrelor didactice are nevoie să fie bine îngrijită, curat întreţinută şi păstrată în perfectă stare. Educarea elevilor în spiritul atitudinii atente faţă de avutul obştesc trebuie să constituie o sarcină permanentă a educatorilor.

Cu fiecare an şcolar, în faţa cadrelor didactice se ridică noi şi felurite probleme privind conţinutul, metodica şi măiestria pedagogică. De buna lor rezolvare depinde, în mare măsură, obţinerea unor rezultate bune în întreg anul şcolar. Prin felul în care reuşeşti să insufli elevilor dorinţa de a privi cu seriozitate datoria lor de a învăţa temeinic, determini colectivul clasei şi pe fiecare elev în parte să considere, cu tot simţul de răspundere, că a învăţa este o chestiune de muncă sîrguincioasă, de cinste şi de respect faţă de tot ceea ce familia, şcoala, statul nostru, întreprind pentru ca ei să aibă condiţii din cele mai bune pentru studiu. Învăţătura nu mai este în ţara noastră doar o chestiune personală, ea a dobîndit o înaltă semnificaţie socială.

Vacanţa constituie pentru elevi un minunat prilej de refacere a forţelor, în vederea unor eforturi şi mai susţinute. Dar să nu uităm că vacanţa se deosebeşte mult de perioada studiului, cînd elevul este încadrat într-un regim raţional de muncă şi de odihnă, cînd se formează un anumit stereotip dinamic al muncii continue. Pe timpul vacanţei o serie de elemente noi, intervenite în stilul de muncă al elevului, dereglează stereotipul dinainte format. Este nevoie de o anumită perioadă de timp de adaptare, pentru

ca elevul să se încadreze din nou în stilul de muncă raţional din şcoală. Încă din primele zile ale anului şcolar va trebui să se acorde o atenţie deosebită îndrumării studiului elevilor. Totodată, este necesar să se desfăşoare o susţinută propagandă pedagogică în rîndul părinţilor pentru ca aceştia să aibă posibilitatea să poată sprijini activitatea copiilor în familie.

Deprinderile de a lucra cu manualul, cu caietele de notiţe şi cu alte materiale auxiliare au nevoie să fie formate la o parte din elevi, iar la ceilalţi întărite. O atenţie sporită se cere să dăm în această privinţă şcolarilor din clasa I şi celor din clasele a V-a şi a VIII-a. În clasa a V-a, elevii, marea lor majoritate, fac cunoştinţă pentru prima dată cu predarea de către mai mulţi profesori. Apar noi materii de învăţămînt, care solicită elevului mai mult efort. La unii din elevi acest stil nou de muncă mai complexă le produce o serie de greutăţi. Atît profesorul-diriginte, cît şi fiecare profesor în parte au datoria să desfăşoare o muncă colectivă cu clasa şi individuală cu anumiţi elevi care întîmpină greutăţi mai mari, pentru a le da îndrumările necesare asupra modului în care să înveţe, să ia notiţe, să folosească manualul, harta etc. Probleme asemănătoare se pun şi cadrelor didactice care lucrează cu elevii din clasa a VIII-a, unde gradul de complexitate al cunoştinţelor se amplifică, unde creşte exigenţa în vederea formării unor deprinderi trainice de muncă intelectuală.

Contactul elevilor cu o nouă materie de învăţămînt, asimilarea unor noi cunoştinţe nu duc la rezultate dintre cele mai bune decît atunci cînd elevii au temeinic însuşite cunoştinţele din anul precedent şi din ceilalţi ani de învăţămînt. Reîmprospătarea cunoştinţelor mai vechi, atît de necesare pentru pregătirea elevilor în vederea însuşirii altora de un grad superior de generalizare, se impune ca o cerinţă obligatorie în faţa fiecărui cadru didactic. Lecţiile de recapitulare de la începutul anului şcolar prezintă o mare importanţă pentru elevi. Desfăşurarea lor cere o pregătire prealabilă a profesorului. Cu ajutorul lecţiilor recapitulative profesorul şi învăţătorul au posibilitatea să sondeze trăinicia cunoştinţelor dobîndite de elevi în anii anteriori, să vadă în ce direcţii se manifestă unele goluri în pregătirea şcolarilor, pentru a se lua măsurile necesare în vederea înlăturării acestora.

O mare atenţie se cere să acorde învăţătorul şi profesorul primelor lecţii ale obiectului nou de învăţămînt cu care iau cunoştinţă elevii. Expunerea vie, atrăgătoare a cunoştinţelor, folosirea unor date şi fapte cunoscute deja de elevi, fac obiectul de învăţămînt plăcut, măresc interesul pentru însuşirea cunoştinţelor, întăresc încrederea elevilor în posibilităţile lor de a face faţă noilor cerinţe. Primele lecţii sînt poarta primitoare, care deschide elevilor o perspectivă luminoasă, care îi face să îndrăgească obiectul de învăţămînt, să se aţeze de profesor, cu un cuvînt le sporeşte interesul faţă de tot ceea ce este nou, element atît de important în munca de învăţătură. Rolul profesorului creşte şi se face mai puternic simţit şi în măsura în care el reuşeşte să determine un curent de opinie favorabilă în rîndul elevilor pentru obiectul pe care îl predă. Expunerea aridă, neinteresantă, complicarea exagerată a prezentării cunoştinţelor, monotonia şi lipsa de entuziasm a profesorului, dau o aumită impresie nefavorabilă asupra unui anumit obiect de studiu.

Dezvoltarea impetuoasă a științei în zilele noastre face ca manualele școlare să fie mereu îmbunătățite, conținutul lor să fie tot mai mult axat pe problemele contemporaneității. Dar, oricît ar fi de bun un manual, el nu poate să-l înlocuiască pe profesor. Iată de ce se cere din partea fiecărui cadru didactic, la început de an școlar, să cerceteze cu atenție programele de învățămînt și manualele școlare, să le confrunte, să se intereseze de cerințele disciplinelor înrudite (matematica cu fizica, limba și literatura romînă cu istoria, botanica cu agricultura etc.), în vederea asigurării corelării cunoștințelor de la o disciplină școlară cu alta, într-un cuvînt se cere o pregătire temeinică a fiecărui cadru didactic.

Studierea temeinică a programei de învățămînt și a manualului școlar îi dă profesorului posibilitatea să cunoască volumul de cunoștințe pe care are să-l comunice elevului, în cadrul unui capitol și la fiecare lecție, îi asigură o planificare riguroasă a întregii materii în decursul anului școlar. Munca de pregătire la început de an școlar îi dă posibilitatea cadrului didactic să se ocupe în mod sistematic de informarea și de pregătirea sa la toate lecțiile, dar îndeosebi la unele teme și capitole nou introduse în programă și în manual. Confruntarea programelor și a manualelor școlare îi ajută cadrului didactic să-i îndrume pe elevi în studierea și a altor publicații și lucrări, în întocmirea bibliografiei pentru lectura lor particulară.

Această informare și cercetare a programelor și manualelor școlare va trebui să constituie și obiectul preocupărilor consiliilor pedagogice, al cercurilor pedagogice, al comisiilor metodice de specialitate, unde este necesar să aibă loc un schimb fructuos de păreri, pentru a se găsi căile cele mai bune de rezolvare a problemelor ce se ridică. Conducerea școlii, cu sprijinul comisiilor metodice, va avea în vedere, în primul rînd, cadrele didactice tinere, pentru a le familiariza cu munca didactică și educativă la clasă, cu folosirea programelor și manualelor școlare.

Desăvîrșirea construcției socialiste și mersul treptat spre comunism presupun nu numai un nivel ridicat al dezvoltării forțelor de producție, ci și continua ridicare pe o treaptă mereu mai înaltă a întregului proces de formare a omului nou, cu o atitudine înaintată față de muncă și de îndatoririle sociale, călăuzit de concepția marxist-leninistă, de principiile moralei noi, comuniste. Astfel educația comunistă a tinerei generații constituie o preocupare centrală a școlii.

Formarea omului nou este o operă dintre cele mai complexe, care se realizează pe tot parcursul vieții, în procesul muncii și al relațiilor sociale, în condițiile din ce în ce mai bune pe care societatea socialistă le creează pentru dezvoltarea armonioasă și multilaterală a tuturor membrilor ei. Dar bazele acestei dezvoltări, formarea și pregătirea multilaterală a tînărului sînt opera școlii. Pe băncile școlilor se formează viitorii oameni ai muncii din industrie și din agricultură, viitoarele cadre necesare economiei și culturii în continuă dezvoltare.

De aceea trebuie să privim procesul de învățămînt ca pe un tot unic, unde realizăm concomitent atît instruirea, cît și educația elevilor. Nu poate fi făcută instrucție fără educație. În procesul de învățămînt, fiecare obiect de învățămînt, fiecare lecție își aduce contribuția sa la formarea concepției marxist-leniniste despre natură și societate a elevului. Sînt obiecte de învă-

țămînt, și în cadrul lor anumite capitole, teme sau lecții cu o anumită pondere în formarea unei laturi sau alteia a educației comuniste a elevilor. Asupra acestora profesorul are datoria să reflecteze în mod deosebit, pentru alegerea și folosirea celor mai potrivite procedee, în vederea obținerii unui maximum de eficiență educativă. A lăsa ca munca educativă să se desfășoare de la sine, a recurge la improvizații de moment în lecție, la legături forțate cu pretins iz de „actualizare" înseamnă a aduce prejudicii în mod nepermis educației multilaterale a elevilor.

În socialism școala nu se rezumă doar la transmiterea unor cunoștințe de cultură generală. Este de datoria fiecărui cadru didactic să se preocupe ca, o dată cu înarmarea elevilor cu noi cunoștințe, să-i formeze pe aceștia ca pe adevărați patrioți, oameni înaintați, cu o concepție științifică despre lume, cu o temeinică pregătire profesională, gata să îndeplinească cu cinste sarcinile ce le vor fi încredințate în fabrici și uzine, pe ogoare, în instituții și așezăminte culturale.

Întreaga muncă de instruire și de educare a elevilor la lecție și în activitățile în afară de clasă și extrașcolare să fie strîns legată de problemele ridicate de practică, de munca productivă. La baza educației, de la vîrsta cea mai fragedă și pe toate treptele de învățămînt, să se afle cultivarea dragostei pentru munca utilă societății, inclusiv pentru munca fizică. Școala și organizațiile de pionieri și U.T.M. pot găsi căi din cele mai diverse pentru ca elevii să depună efectiv o muncă fizică după puterile lor, care să ducă la rezultate concrete.

La început de an școlar problemele muncii educative sînt mai numeroase și unele din ele deosebit de complexe. Să ne referim, de exemplu, la acele probleme care privesc viața de colectiv, disciplina în muncă, comportarea civilizată la școală, în familie, pe stradă și în orice împrejurare. Pe timpul vacanței elevul n-a fost atît de legat de viața clasei din care face parte. În clasa I, uneori în clasele a V-a, a VIII-a, a X-a, se încheagă noi colective de elevi. Dirigintele, împreună cu întregul colectiv de profesori care predau la clasa respectivă, cu sprijinul colectivului de conducere al detașamentului sau al activului U.T.M., au datoria să conlucreze strîns pentru formarea și închegarea treptată a colectivului, pentru formarea deprinderilor de conviețuire colectivă.

La început de an școlar disciplina unei părți dintre elevi mai lasă de dorit: întîrzieri de la școală, frecvență neregulată la lecții, lipsă de respect față de bunurile școlii etc. Tratarea acestor probleme educative nu este un lucru atît de ușor. Măsurile corective nu duc la rezultatele dorite. Aici intervin și își spun cuvîntul tactul și priceperea pedagogică a cadrului didactic. Pe prim plan vor sta metodele de influențare educativă prin puterea exemplului pozitiv, pe bază de convingere.

Munca de educație comunistă a elevilor duce la rezultate din cele mai bune cînd asupra elevilor acționează în mod organizat și unitar, pe baza unor cerințe unice, toți factorii educației: școala, organizațiile de pionieri și U.T.M., familia. Colaborarea strînsă între școală și organizațiile de pionieri și U.T.M. oferă cadrelor didactice posibilități sporite de influențare educativă pozitivă asupra elevilor. Bizuindu-se pe sprijinul valoros al celor două organizații politice de masă ale copiilor și tineretului, pe familie,

cadrele didactice pot să creeze climatul favorabil, necesar respectării disciplinei școlare, să formeze opinia sănătoasă și activă a colectivului și, ceea ce este deosebit de important, să determine ca masa întreagă de elevi să aibă o atitudine pozitivă față de învățătură, să privească obținerea unor rezultate bune la învățătură ca principala îndatorire patriotică a elevilor. Cu ajutorul prețios al organizațiilor de pionieri și U.T.M., dirigintele și întregul colectiv pedagogic pot să orienteze colectivul de elevi spre a avea o atitudine combativă împotriva mediocrității la învățătură. Conducerea școlilor, toate cadrele didactice, au datoria să sprijine organizațiile de pionieri și U.T.M. în toate acțiunile pe care le întreprind. De aceea, ele au datoria să cunoască activitățile diverse pe care le organizează detașamentul, unitatea de pionieri, organizațiile sau comitetul U.T.M. și să le ajute în pregătirea și în desfășurarea lor. Este cunoscut doar că organizațiile de pionieri și U.T.M., ca organizații politice de masă ale copiilor și tinerilor, acționează în școală strîns legat de nevoile concrete ale învățămîntului. Cu cît munca politico-educativă dusă de aceste organizații are un conținut bogat și se desfășoară în forme apropiate de cerințele elevilor, cu cît este mai interesantă, atractivă și concretă, cu atît și înriurirea ei în rîndul școlarilor devine mai eficace. Firește, acest lucru depinde într-o mare măsură și de ajutorul pedagogic competent pe care îl acordă cadrele didactice tuturor formelor de activitate întreprinse de organizațiile de pionieri și U.T.M. Acest ajutor trebuie să fie permament și sistematic și să înceapă o dată cu activitatea școlară.

Succesele în munca instructiv-educativă sînt în strînsă dependență de continua străduință a cadrelor didactice, de perfecționarea pregătirii lor pedagogice și de specialitate, de ridicare necontenită a nivelului lor ideologico-politic. Pregătirea continuă a cadrelor didactice este o problemă în primul rînd a fiecărui învățător și profesor. Organizîndu-și minuțios studiul individual, învățătorii și pofesorii își vor perfecționa arta de a instrui și educa, vor reuși să atingă măiestria pedagogică.

În condițiile actuale, în procesul de învățămînt, o pondere deosebită în formarea elevului o au discipline ca matematica, fizica și chimia, agricultura la sate, limba și literatura romînă, istoria, bazele marxism-leninismului, economia politică. Pentru unele din aceste obiecte de studiu au fost organizate cu profesorii cursuri speciale de pregătire în vara aceasta și în anii trecuți. Cadrelor didactice care predau aceste discipline le revin sarcini deosebite. Ele au datoria, ca perfecționîndu-și neîncetat pregătirea, să asigure tuturor lecțiilor un nivel ridicat, să lege cunoștințele de nevoile vieții, ale producției, de cerințele construcției socialiste în patria noastră.

Rezultate din cele mai bune în procesul de instruire și de educare a elevilor sînt asigurate de folosirea unor metode de predare care să ducă la activizarea elevilor la lecții, să înlesnească dobîndirea unor cunoștințe trainice. Un rol deosebit în creșterea eficacității lecțiilor și a altor forme de comunicare de noi cunoștințe, îl are folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în predare.

Înlocuirea metodelor verbale în predare, de care încă se mai abuzează, cu utilizarea mijloacelor tehnice moderne trebuie să constituie una din preocupările centrale ale cadrelor didactice.

În această direcţie sarcini deosebite revin şi Institutului de ştiinţe pedagogice, care, pe bază de cercetare experimentală, va trebui să elaboreze studii şi lucrări pedagogice în care să arate modalitatea de folosire a acestor mijloace, în vederea creşterii eficienţei procesului instructiv-educativ.

Îmbunătăţirea continuă a procesului de învăţămînt din şcoală depinde într-o mare măsură de activitatea de îndrumare şi control pe care o desfăşoară directorul. Prin funcţia sa de conducător unic al procesului de instruire şi de educare a elevilor, directorul este cel mai apropiat de munca învăţătorilor şi profesorilor. Folosindu-se de consiliile pedagogice, de comisia diriginţilor, de comisiile metodice pe specialităţi, directorul are posibilitatea să depisteze, să popularizeze şi să generalizeze experienţa înaintată a cadrelor didactice din şcoala sa.

Prin asistenţe la lecţii, organizînd lecţii deschise, schimburi de experienţă, seri pedagogice, directorul va trebui să ajute permanent pe învăţători şi profesori să-şi studieze propria lor muncă, să-şi perfecţioneze continuu pregătirea pentru a se ridica la nivelul măiestriei pedagogice. O atenţie deosebită se cere să acorde directorul cadrelor didactice tinere, cu practică mai mică la catedră.

Problema atît de importantă a îmbunătăţirii şi perfecţionării continue a procesului instructiv-educativ, a studierii sistematice şi a generalizării experienţei pozitive a acelor învăţători şi profesori care dau an de an generaţii de elevi temeinic pregătiţi, care au reuşit să obţină clase fără repetenţi, va trebui să constituie preocuparea centrală a secţiilor de învăţămînt raionale şi regionale. Este indicat ca la nivelul raionului şi al regiunii să se folosească schimburi de experienţă, să se organizeze studierea sistematică a stilului de muncă al unor cadre didactice şi chiar a sistemului de muncă din şcoli, pentru a se introduce în practica didactică cele mai înaintate metode de predare şi de educaţie. În activitatea de îndrumare şi control a secţiilor de învăţămînt raionale şi regionale accentul să cadă tot mai mult pe conţinutul muncii de instruire şi de educare în şcoli, în vederea obţinerii unor rezultate bune de către marea masă de elevi.

Am păşit într-un nou an şcolar mai bine pregătiţi, mai dotaţi cu tot ceea ce ne este necesar în vederea bunei desfăşurări a procesului de învăţămînt. Ne aşteaptă o muncă asiduă, dar plină de satisfacţii, pentru ca, la sfîrşitul anului şcolar pe care l-am început, să raportăm partidului şi guvernului că am dat patriei noi contingente de tineri temeinic pregătiţi, oameni care îşi iubesc fierbinte patria, gata oricînd să-şi pună la dispoziţie elanul şi puterea lor de muncă pentru binele întregului popor.

Cu forţe împrospătate, să muncim cu sîrguinţă pentru a pregăti tineri de nădejde, constructori înflăcăraţi ai vieţii noi, socialiste, care se clădeşte vertiginos în patria noastră.

STUDII ŞI CERCETĂRI

PROBLEME ALE FORMĂRII OPINIEI PUBLICE A ELEVILOR

Conf. univ. ANDREI DANCSULY

Formarea conştiinţei socialiste a oamenilor muncii din patria noastră, educarea lor în spiritul înaltelor principii ale moralei comuniste este un proces complex şi multilateral. Ea presupune o activitate educativă variată şi bogată, atît din punct de vedere al conţinutului, cît şi al formelor de influenţare asupra conştiinţei.

Un aspect important al acestui proces este formarea opiniei publice. În fond, opinia maselor — formarea şi manifestarea ei — se găseşte într-un raport dialectic cu întregul proces al dezvoltării conştiinţei socialiste. Pe de o parte, ea este o formă de manifestare a acesteia, un rezultat al schimbărilor şi transformărilor ce au loc în conştiinţa oamenilor, iar pe de altă parte, opinia publică, prin variatele ei forme de manifestare, influenţează în permanenţă asupra concepţiei şi mentalităţii fiecărui individ. Prin aceasta opinia publică reprezintă o forţă educativă de mare eficacitate, avîndu-se în vedere îndeosebi faptul că ea acţionează în permanenţă în toate momentele şi situaţiile vieţii sociale.

Cunoaşterea opiniei publice, formarea ei în spiritul ideologiei partidului nostru, orientarea ei permanentă în direcţia realizării sarcinilor măreţei opere a desăvîrşirii construirii socialismului este una din căile principale ale mobilizării forţei creatoare a maselor şi a accelerării transformărilor ce au loc în conştiinţa lor.

În socialism opinia publică are cu totul alt caracter şi îndeplineşte un rol social calitativ deosebit de cea din orînduirile bazate pe exploatarea omului de către om. În aceste orînduiri clasele dominante, minoritatea care trăieşte din exploatarea nemiloasă a maselor largi ale celor asupriţi, influenţează şi foloseşte opinia publică în interesele sale egoiste de clasă. În capitalism burghezia urmăreşte prin toate mijloacele care îi stau la îndemînă (presa, radioul, filmul, biserica, instituţiile de cultură şi artă etc.) să abată atenţia oamenilor muncii de la adevăratele cauze ale mizeriei în care trăiesc şi să formeze o opinie falsă în favoarea intereselor de exploatare şi subjugare a poporului. Astfel, opinia publică oficială, dirijată de clasa dominantă, joacă un rol reacţionar, de frînare a progresului social, ea fiind în contradicţie cu interesele vitale ale oamenilor muncii, urmărind înăbuşirea ideilor înaintate. Oamenii progresişti s-au lovit întotdeauna de rezistenţa opiniei „oficiale". În promovarea şi propagarea noilor lor

descoperiri științifice, a unor idei avansate, ei au fost nevoiți să ducă o luptă pe viață și pe moarte împotriva opiniei conservatoare, susținută de clasele exploatatoare. Opiniile progresiste generate de mișcările revoluționare ale maselor s-au format întotdeauna în lupta aprigă împotriva opiniei oficiale.

În socialism situația este cu totul alta. Aici *opinia publică dominantă* exprimă interesele poporului. Ea devine un factor de seamă al promovării noului, al transformărilor revoluționare, jucînd un rol deosebit în mobilizarea maselor pentru făurirea unei vieți din ce în ce mai bune și mai fericite. Firește că formarea unei asemenea opinii publice este consecința noilor raporturi sociale ce s-au creat între oameni în urma transformării revoluționare a relațiilor de producție. În condițiile relațiilor socialiste de producție opinia publică joacă un rol din ce în ce mai mare în educația politică și morală a oamenilor. Ea devine un călăuzitor al comportării morale a maselor, înlocuind treptat măsurile juridice și administrative în procesul lichidării unor încălcări și nerespectări ale normelor și principiilor moralei comuniste.

În procesul revoluției socialiste din țara noastră, o dată cu obținerea succeselor istorice în toate domeniile vieții noastre sociale, opinia publică înaintată a devenit opinia maselor largi ale oamenilor muncii. Ea se manifestă nu numai față de problemele mari ale politicii partidului nostru, față de realizările și obiectivele principale ale desăvîrșirii construirii socialismului, ci și în viața obișnuită de toate zilele, cuprinzînd diferitele sfere ale raporturilor dintre oameni.

În dezvoltarea acestei opinii trebuie avut în vedere că în conștiința unor oameni mai dăinuie rămășițe ale vechii mentalități și obișnuințe, unele idei și concepții morale învechite. Opinia publică progresistă trebuie mobilizată împotriva acestor rămășițe ale trecutului și împotriva oricăror influențe ale ideologiei și mentalității burgheze. Exemple pozitive în acest sens sînt nenumărate. Nu numai în colectivele de muncă din întreprinderi, unde viața colectivă își are tradițiile ei adînc înrădăcinate și spiritul colectivist se manifestă cu vigoare, ci și în gospodăriile noastre agricole colective s-au petrecut transformări revoluționare în mentalitatea oamenilor. Noua atitudine față de muncă, față de bunul obștesc și interesele comune este promovată de opinia majorității. Forța educativă a colectivului se manifestă nu numai în adunările în care se discută problemele comune ale gospodăriei, ci cu deosebire în munca de fiecare zi a brigăzilor în care membrii lor se conving din ce în ce mai mult că viața lor n-o pot izola de cea a colectivului în care trăiesc, de opinia acestuia și că interesele și fericirea lor sînt legate de realizarea prin eforturi unite a sarcinilor comune, de mersul înainte al gospodăriei colective. Asemenea exemple de manifestare pozitivă a opiniei publice întîlnim din ce în ce mai frecvent în toate colectivele noastre de muncă, în instituțiile de cultură și artă, ba chiar și în adunările locatarilor dintr-un bloc sau cartier.

Toate acestea demonstrează că o dată cu formarea unității moral-politice a întregului popor, opinia publică — care în esența ei exprimă concepția marxist-leninistă despre lume și viață, adeziunea și atașamentul oamenilor muncii față de politica partidului nostru — devine *generală*

în toate colectivele noastre de muncă și influențează în permanență asupra comportării oamenilor.

Din experiența pozitivă a formării și folosirii opiniei publice în viața noastră socială școala trebuie să tragă maximum de învățăminte în scopul organizării procesului de educare a tinerei generații, la nivelul cerințelor actuale. Este știut faptul că munca educativă din școală nu se poate desfășura izolat de viață, de cerințele și exigențele promovate în viața noastră socială. Logica muncii educative din școală — după cum arată A. S. Makarenko — nu poate fi alta decît cea existentă în practica vieții și muncii sociale. Viața noastră socială oferă un imens arsenal de metode și procedee educative. Aplicarea acestora în cadrul școlii îmbogățește considerabil procesul de formare multilaterală a elevilor.

Pentru ca tineretul să se poată integra fără dificultăți în activitatea socială și să devină luptător activ și conștient în procesul realizării sarcinilor construirii socialismului și comunismului, este necesar ca el încă de pe băncile școlii să cunoască realitatea noastră, îndeosebi să muncească și să-și formeze deprinderi de comportare în spiritul experienței înaintate a colectivelor de muncă din întreprinderi, gospodării agricole colective, laboratoare, instituții culturale etc. Aceasta presupune ca în cadrul școlii să fie create condiții și modalități ale muncii educative asemănătoare celor din viața socială, desigur adaptate la particularitățile de vîrstă ale elevilor, ceea ce — după cum vom vedea — nu schimbă esența acestui imperativ.

Una din modalitățile de bază ale realizării acestei cerințe este crearea în școală a unor colective puternice în cadrul cărora elevii să trăiască și să muncească conform principiilor și practicii vieții noastre sociale, cîștigînd experiență, obișnuințe și deprinderi necesare activității lor ulterioare. Patriotismul socialist, disciplina conștientă, atitudinea socialistă față de muncă, voința, principialitatea, spiritul de răspundere, simțul datoriei, într-un cuvînt, toate trăsăturile de caracter ale omului de tip nou pot fi formate cu succes numai în viața și munca colectivă, prin participarea activă a elevilor în rezolvarea sarcinilor comune care stau în fața școlii. Colectivul de elevi nu numai că oferă un cadru corespunzător pentru exersarea comportării elevilor în spiritul principiilor moralei comuniste, în spiritul cerințelor vieții noastre sociale, ci el — pe măsură ce se formează — devine un puternic factor educativ, un subiect al educației, care exercită o influență permanentă asupra dezvoltării membrilor săi.

Calea cea mai eficientă prin care se manifestă forța educativă a colectivului este *opinia sa publică*, atmosfera care domnește în sînul său. Opinia colectivului acționează asupra fiecărui elev, dirijează și reglează continuu comportarea acestora, de multe ori chiar pe neobservate.

În practica școlilor noastre nu sînt rare acele cazuri, cînd influența opiniei colectivului asupra unor elevi se dovedește mai puternică decît acțiunea izolată a unor educatori. Se mai întîlnesc unele cazuri, cînd dirigintele, de exemplu, nu reușește să schimbe comportarea nejustă a unui elev, pînă nu mobilizează opinia sănătoasă a colectivului. De asemenea, acei elevi care exprimă și susțin opinia justă a colectivului, cerințele și exigențele acestuia, influențînd asupra altora, în același timp se și auto-

educă. Aceşti elevi sînt obligaţi moraliceşte să respecte cerinţele colectivului şi să fie un exemplu pentru colegii lor.

Pentru cadrele didactice este important să ţină seama de faptul că formarea opiniei publice a elevilor se află într-un strîns raport cu dezvoltarea colectivului. Cu cît colectivul de elevi este mai dezvoltat şi mai închegat, cu atît forţa opiniei publice se manifestă mai activ şi cu mai multă eficacitate. Influenţa pozitivă deplină a opiniei publice are loc atunci, cînd colectivul se află la un înalt grad de dezvoltare şi formele lui de autoconducere primesc un cîmp larg de acţiune. La rîndul ei, opinia publică pozitivă a elevilor exercită influenţă asupra dezvoltării colectivului, întăreşte unitatea lui şi măreşte forţa sa educativă.

În lumina considerentelor de mai sus am cercetat problema formării şi manifestării opiniei publice în mai multe şcoli din regiunea Cluj. În general, se poate constata că opinia publică a elevilor joacă un rol din ce în ce mai mare în realizarea sarcinilor educaţiei comuniste. Ea se manifestă nu numai în cadrul organizaţiei de pionieri şi U.T.M., nu numai în adunările şi acţiunile acestora, ci şi în cadrul întregului colectiv al şcolii, în legătură cu problemele şi sarcinile concrete care stau în faţa clasei sau a şcolii respective. Sînt numeroase acele cazuri, cînd opinia publică acţionează prompt faţă de anumite abateri ale elevilor. Atitudinea nejustă a unor elevi faţă de învăţătură, faţă de sarcinile obşteşti sînt discutate în adunări sau în cadrul unor ore de dirigenţie, luîndu-se atitudine nu numai de către activul de elevi, ci de către majoritatea elevilor care exprimă de fapt opinia colectivului în direcţia susţinerii cerinţelor ce decurg din sarcinile educaţiei comuniste.

Se constată însă că în multe şcoli problema formării şi dirijării opiniei publice nu este înţeleasă şi concepută în complexitatea ei, nu i se acordă atenţia cuvenită în viaţa de fiecare zi a colectivului de elevi.

Care sînt neajunsurile tipice în acest sens ?

Una din lipsurile mai frecvente este activizarea sporadică a opiniei publice. Unele cadre didactice se gîndesc la mobilizarea opiniei elevilor numai atunci, cînd în şcoală au loc abateri mai grave, cînd comportarea unor elevi trebuie pusă în discuţia colectivului clasei sau al şcolii. Asemenea procedee sînt deosebit de utile şi constituie momente importante în dezvoltarea opiniei publice. Însă, trebuie avut în vedere că opinia publică a colectivului nu se manifestă numai în aceste cazuri. Ea influenţează în permanenţă asupra comportării elevilor. Deci, se impune urmărirea zi cu zi a felului cum se dezvoltă, cum se manifestă opinia pozitivă în cadrul colectivului, ce sfere ale vieţii elevilor se află sub influenţa ei etc.

O altă lipsă este înţelegerea unilaterală a caracterului şi a rolului educativ al opiniei publice. În unele şcoli noţiunea de „opinie publică" se identifică oarecum cu ascultarea părerii elevilor despre diferitele probleme ale şcolii sau despre morală, nefiind înţeleasă ca rezultatul unui proces al activităţii conştiente a colectivului de elevi şi a acţiunilor pedagogice organizate şi neanalizîndu-se sistematic felul cum opinia publică susţine realizarea sarcinilor şcolare şi care sînt cauzele formării unor opinii nejuste. În asemenea cazuri formarea şi manifestarea opiniei publice nu este pri-

vită în unitate cu dezvoltarea colectivului, nu este considerată ca un atribut al acestuia.

În unele locuri încă nu se înțelege destul de clar că opinia publică nu este ceva static, neschimbător, ci are un caracter viu, este în permanentă transformare. Dacă ea este mobilizată mereu în jurul acelorași probleme, în aceleași forme, pierde din eficacitate, din interesul elevilor, încetează. Pentru a evita monotonia și caracterul ei moralizator, care poate da naștere la indiferență și plictiseală din partea elevilor, opinia publică a colectivului trebuie mobilizată în jurul sarcinilor crescînde, al problemelor arzătoare care îi preocupă pe elevi. Privind sarcinile permanente ale elevilor — învățătura, disciplina etc. — trebuie găsite perspective și forme noi de dirijare a interesului elevilor și de mobilizare a opiniei publice.

Formarea și dezvoltarea opiniei publice a elevilor este condiționată de întregul proces al muncii educative, de influența tuturor factorilor care participă la educarea tineretului școlar. Ea se formează în cadrul lecțiilor, a activităților în afară de clasă și școală, în organizațiile de pionieri și U.T.M., în cadrul familiei elevilor. Nu intenționăm să prezentăm această problemă în complexitatea ei, ci ne rezumăm să relevăm cîteva aspecte ale ei, care au reieșit din cercetările noastre și care ni se pare că prezintă un anumit interes pentru munca educativă din școlile noastre.

1. **Folosirea experienței înaintate din viața socială.** După cum s-a văzut, lupta oamenilor muncii pentru realizarea sarcinilor desăvîrșirii construirii socialismului în patria noastră oferă nenumărate exemple de manifestare a conștiinței înaintate, a unei atitudini noi, socialiste față de muncă, față de colectivitate, față de interesele obștești. Prezentarea și analiza unor asemenea exemple îmbogățește considerabil conținutul muncii educative din școală, influențînd pozitiv asupra procesului de formare a opiniei publice.

Iată un exemplu concret: în întreprinderile industriale din orașul și raionul Turda în acest an au fost înregistrate numeroase inovații, despre care s-a scris și în ziare. Dirigintele clasei a VII-a a Școlii medii din acest oraș a observat că asemenea fenomene nu produc asupra elevilor o impresie deosebită. Ele fiind numeroase și la ordinea zilei în fiecare întreprindere, de multe ori elevii consideră că inovațiile sînt lucruri firești, obișnuite, fără să sesizeze semnificația lor socială, aspectul moral al noii atitudini a oamenlor muncii față de munca lor. Din acest motiv, dirigintele și-a propus ca tema unei ore de dirigenție să o constituie discutarea inovațiilor din întreprinderile unde lucrează părinții elevilor. Înainte cu o săptămînă elevii s-au interesat îndeaproape de inovațiile care au avut loc în acest an în întreprinderile din Turda. Colectivul clasei a fost împărțit pe grupe de cîte 4—5 elevi, fiecare grupă interesîndu-se în mod deosebit de inovațiile dintr-o întreprindere. Astfel, pentru ultima oră de dirigenție din luna mai s-a adunat un material bogat și interesant. Din datele adunate de către elevi a reieșit, de exemplu, că la uzinele „Industria Sîrmei" din Cîmpia Turzii se înregistraseră pînă la data respectivă peste 80 de inovații, din care aproape jumătate deja au fost aplicate în producție, iar la fabrica de sticlă s-au elaborat peste 100 de inovații, din care pînă atunci jumătate fuseseră aplicate în practică aducînd întreprinderii economii de peste

400 000 lei ; în total, în primele cinci luni din acest an în cabinetele tehnice ale întreprinderilor industriale din orașul și raionul Turda au fost înregistrate peste 450 de inovații, din care cca. 140 au și fost aplicate, ceea ce a dus la realizarea unei economii de 1 780 000 lei. Elevii, făcînd cunoștință îndeaproape cu procesul elaborării unor inovații și discutînd cu autorii acestora, și-au dat seama cît de grăitoare și impresionante sînt aceste cifre.

Dirigintele a urmărit ca, o dată cu relieiarea valorii economice a inovațiilor, elevii să înțeleagă că acestea sînt expresia unei noi atitudini a muncitorilor și tehnicienilor față de întreprinderea lor, față de muncă în general. Din discuții a reieșit, de asemenea, că pentru elaborarea unei inovații se cere o temeinică pregătire teoretică și practică, încercări și experimentări îndelungate și perseverente.

În urma unei asemenea ore de dirigenție elevii au început să privească inovațiile cu mult interes, iar activitatea creatoare a inovatorilor constituie pentru ei un exemplu demn de urmat.

Vom prezenta și un alt exemplu. Elevii din clasele a VIII-a și a IX-a dintr-o școală medie din Cluj au organizat o excursie pe Valea Oltului cu tema „Să cunoaștem frumusețile patriei și realizările regimului nostru". În cadrul excursiei, pe lîngă contemplarea frumuseților fermecătoare ale văii Oltului, a stațiunilor balneare Căciulata, Călimănești, Olănești etc., elevii au vizitat și Uzinele de produse sodice din Govora. Ei au fost impresionați de procesele tehnologice moderne ale acestei întreprinderi.

La ora de dirigenție, pe baza însemnărilor elevilor, s-a discutat despre cele văzute, s-au relatat impresiile și emoțiile din timpul excursiei și s-au fixat în memoria elevilor cîteva învățăminte. În cadrul discuțiilor dirigintele a prezentat în fața elevilor un articol din „Scînteia tineretului", în care se vorbea despre realizările unor lucrători de la Uzinele de produse sodice din Govora, ale căror fapte dovedesc calitățile excepționale ale muncitorului zilelor noastre. Printre altele, se scria despre un lucrător, care, observînd într-o noapte că s-a înfundat conducta de gaze, din care cauză trebuia oprită uzina pînă a doua zi, cu un curaj extraordinar a început să desfunde conducta, pentru ca procesul de producție să nu fie întrerupt în cursul nopții.

Au mai fost prezentate în fața elevilor și alte figuri de muncitori de la această întreprindere, care dovedesc prin faptele lor aceeași conștiință înaintată a omului zilelor noastre. În prezentarea exemplelor dirigintele a relevat faptul că acești oameni, pentru care uzina constituie o parte importantă din viața lor, au o atitudine deosebit de modestă și li se pare un lucru firesc să lupte cu abnegație, pentru ca producția din uzina lor să se ridice la un nivel din ce în ce mai înalt.

În urma acestei discuții elevii și-au dat seama că cifrele impunătoare demonstrează nu numai ritmul rapid al dezvoltării economiei, ci și munca entuziastă, plină de abnegație a oamenilor muncii, dictată de conștiința lor înaintată, de dragostea față de partidul și poporul nostru.

Experiența vieții sociale oferă exemple deosebit de instructive pentru școala noastră și în ceea ce privește *căile și modalitățile de formare și folosire a opiniei publice*. După părerea noastră, aceste forme sînt încă

prea puțin studiate de pedagogi. Or, aplicarea lor creatoare în condițiile activității școlare ar îmbogăți considerabil sistemul mijloacelor educative ale acesteia și, ceea ce este deosebit de important, ar contribui la apropierea școlii de viață.

De exemplu, în unitățile noastre economice elaborarea planului de producție este rodul unei munci colective. El este larg discutat și dezbătut în cadrul întregului colectiv de muncă, apoi este defalcat pe perioade de timp, pe sectoare, brigăzi etc. Realizarea planului la toți indicii de către toate brigăzile este viu urmărită de întregul colectiv al unității economice respective.

Se știe că și școala are un plan general de muncă, care cuprinde principalele sarcini ale muncii instructiv-educative și din care sînt desprinse planurile diriginților și ale diferitelor comisii metodice. De obicei acest plan nu este cunoscut de elevi, considerîndu-se că el se referă numai la planificarea activității cadrelor didactice. Considerăm că în acest plan există o serie de sarcini, a căror realizare privește și pe elevi sau la care contribuția lor este însemnată. Este evident că sarcinile cu privire la ridicarea nivelului la învățătură și întărirea disciplinei conștiente, la organizarea unor activități obștești, a unor concursuri, serbări etc., nu pot fi realizate cu succes, decît prin participarea conștientă și activă a elevilor. Or, aceasta presupune ca problemele muncii instructiv-educative prevăzute în planul de muncă al școlii să fie cunoscute de elevi, pentru ca ei să fie conștienți de sarcinile ce le revin și a căror realizare depinde în primul rînd de munca lor.

Credem că este necesar ca stabilirea acelor sarcini din planul de muncă al școlii, care se referă la activitatea elevilor, să fie fixate în colaborare cu aceștia, în așa fel, ca ei să le considere ca sarcini ale lor. De asemenea, să se analizeze periodic în fața elevilor felul cum au fost traduse în viață obiectivele prevăzute în plan și care este aportul diferitelor clase și colective de muncă.

Firește că aceasta presupune o concretizare minuțioasă a sarcinilor generale, astfel ca fiecare clasă sau colectiv de muncă al elevilor (cercuri, comitetul de redacție a gazetei de perete etc.) să știe precis ce are de făcut, de ce probleme răspunde în fața întregului colectiv al școlii. În felul acesta se înlătură caracterul administrativ al trasării unor sarcini cu privire la îmbunătățirea muncii instructiv-educative din școală, la respectarea regulilor de purtare a elevilor și a regulamentului interior al școlii, se asigură participarea activă a elevilor la viața școlară, li se dezvoltă inițiativa și spiritul lor de răspundere.

2. **Cunoașterea și îndrumarea concretă a dezvoltării opiniei publice a elevilor.** Opinia publică a elevilor — ca rezultat al vieții școlare și familiale, al activității organizațiilor de pionieri și U.T.M., al influenței mediului social în care trăiesc copiii — este în continuă transformare. De multe ori, unele fapte și evenimente care par neînsemnate, pot influența spre bine sau rău opinia colectivului. De aceea, cadrele didactice trebuie să cunoască în mod concret opinia care domnește în rîndul elevilor, cum se manifestă ea în viața școlii, a clasei, în cadrul activităților obștești, în raporturile dintre elevi etc. În viața și munca colectivului clasei, de exemplu, opinia

publică se manifestă în permanență. Îndrumarea ei în direcția sprijinirii, a susținerii cerințelor școlare, presupune nu numai cunoașterea manifestării opiniei elevilor, ci și a cauzelor care o determină. Problema devine mai complexă, dacă ținem cont de faptul că mai sînt unele colective de elevi, în cadrul cărora nu există o opinie publică unitară. Datorită unor influențe anterioare mai mult sau mai puțin diferite, în rîndul elevilor pot exista păreri contrarii, opuse chiar, în legătură cu cele mai importante probleme ale vieții colectivului respectiv. Alături de opinia sănătoasă privind sarcinile școlare și viața în colectiv, în unele cazuri se mai întîlnesc printre elevi păreri nejuste, care pot frîna bunul mers al muncii. Opinia sănătoasă și unitară se formează în lupta de neutralizare și lichidare a opiniilor nejuste.

Să examinăm aceste probleme pe baza unor exemple concrete. În clasa a VIII-a a unei școli medii din Cluj, dintre cei 32 elevi, 17 erau vechi elevi ai acestei școli, iar restul, în urma examenului de admitere, veniseră din altă parte. Între elevii vechi și cei noi n-au existat chiar de la început raporturile cele mai bune. Noii veniți erau subapreciați și părerea lor nu era luată în seamă, din care cauză ei nu s-au antrenat în mod activ în viața clasei. Ei însă se străduiau să învețe cît mai bine.

Printre elevii vechi se formase în clasele anterioare (V—VII) o opinie sănătoasă față de muncă, ceea ce s-a concretizat în rezultate bune obținute la învățătură. În clasa a VIII-a, în a doua parte a anului școlar și mai ales în clasa a IX-a, dirigintele a observat că și cei mai buni elevi primesc din cînd în cînd note slabe, ceea ce nu se întîmplase niciodată în anii precedenți. Dar mai surprinzător a fost faptul că elevii nu erau alarmați de aceste insuccese ale lor. Notele slabe au fost primite cu indiferență, atît de cei în cauză, cît și de colectiv. Chiar și responsabilul clasei a afirmat o dată că „nici nu e elev acela care nu primește vreo notă rea". Elevii începură să devină din ce în ce mai indiferenți față de problemele colectivului, nu se îngrijeau de curățenie, de păstrarea mobilierului din clasă etc. Cei care învățau în mod conștiincios erau considerați de unii ca fiind „tocilari". Interesul lor era îndreptat spre evenimentele culturale și sportive din oraș, ceea ce era un lucru pozitiv, dar exagerarea distracțiilor în dauna muncii se contura ca un fenomen dăunător în viața clasei.

Studiind mai îndeaproape cauzele acestei situații, dirigintele a putut constata că în ochii multor elevi buni, părerea cărora era ascultată în colectiv, învățătura își pierduse caracterul ei mobilizator. Fiind privită numai sub prisma notelor, ea a devenit o sarcină obișnuită de care trebuie să te achiți, dar fără să faci o problemă din ea. Unii elevi au considerat că față de cei noi veniți ei știu mai mult, chiar dacă nu învață în mod sistematic. Acei elevi care nu erau de această părere, temîndu-se să nu fie considerați și ei „tocilari", au rămas pasivi, neluînd atitudine față de opinia care începea să se înfiripeze în clasă.

Într-o asemenea situație, elevii nu-și mai puneau în față sarcini colective mobilizatoare, pentru care să lupte. Dirigintele clasei a hotărît să ia măsuri pentru îndreptarea acestei situații. În cadrul unei ore de dirigenție, cînd se analiza situația la învățătură, o elevă a afirmat printe altele: „Dacă învățăm bine sîntem ironizați de A. V. Cînd primim o notă bună

el ne spune că iar am tocit, că nu știm nimic altceva decît să tocim, iar prietenii lui zîmbesc și îl aprobă".

Menționăm că elevul A. V. n-a avut o atitudine prea pozitivă nici în anii trecuți, nu i-a plăcut să învețe sistematic și să se încadreze în disciplina școlară. Atîta timp cît în clasă domnea o opinie publică sănătoasă, el nu și-a putut impune părerile lui și a fost nevoit să accepte cerințele dirigintelui și ale colectivului. În momentul cînd această opinie a început să slăbească, situația s-a schimbat. Poveștile lui despre anumite întîmplări și distracții ale sale au produs impresie în clasă, A. V. fiind considerat ca o figură originală de la care se pot învăța multe lucruri „interesante".

Căutînd să-l cunoască mai bine, dirigintele a constatat că părinții acestui elev între timp divorțaseră. Cu tatăl său elevul se întîlnea rar. Acesta era mulțumit cu comportarea fiului său, considerîndu-l inteligent și descurcăreț. Fiind astfel încurajat, elevul A. V. nu asculta de mama lui, care își dăduse seama de atitudinea greșită a fiului său.

În urma acestor constatări dirigintele a discutat cu activul clasei. Datorită faptului că elevii aveau încredere în dirigintele lor, discuțiile au avut un caracter prietenesc și sincer. S-a discutat apoi cu părinții unor elevi, îndeosebi cu tatăl elevului A. V., care în cele din urmă a înțeles ce are de făcut.

În cadrul unei alte ore de dirigenție s-a discutat despre spiritul colectivist ca trăsătură de bază a omului de tip nou. Dirigintele a prezentat cîteva fragmente sugestive din literatura noastră, iar elevii au fost invitați să dea exemple de atitudine colectivistă din viața clasei. Fără să fie pusă problema în mod direct, elevii au început să discute despre lipsurile lor. Dacă în legătură cu unii elevi dintre cei nou veniți, care pînă atunci nu prea erau luați în seamă, au putut fi spuse lucruri bune, despre comportarea din ultimul timp a elevilor vechi s-au arătat numai lipsuri. Dirigintele a dezvăluit cîteva aspecte negative din viața clasei și a invitat colectivul să reflecteze asupra acestora și să vină cu propuneri concrete pentru eliminarea lipsurilor. Elevii din activ s-au angajat ca după cîteva zile să prezinte dirigintelui un plan concret de acțiune. În clasă s-a produs mare frămîntare. Dirigintele, cunoscînd forța colectivului și mai ales a activului, era convins că în urma acestei discuții ei vor ști să acționeze, de aceea el nu a participat la elaborarea planului.

Activul s-a adunat din proprie inițiativă, a discutat problemele, a propus o serie de acțiuni privind înfrumusețarea clasei, întărirea disciplinei, ajutorarea elevilor rămași în urmă la învățătură, organizarea unei reuniuni tovărășești, organizarea la sfîrșitul anului a unei excursii interraionale. Dirigintele le-a promis că dacă situația la învățătură se va îmbunătăți, va fi de acord să plece cu ei în excursie.

Traducerea în viață a acestui plan a deschis noi perspective în fața colectivului clasei, a trezit interesul elevilor față de problemele lor comune. Dirigintele a urmărit ca în realizarea sarcinilor comune să fie antrenați toți elevii și să se țină o evidență clară a felului cum sînt rezolvate problemele, combătîndu-se pe loc lipsurile ce se manifestau. În această situație orice delăsare în muncă, orice atitudine nedisciplinată

a unor elevi era considerată ca ceva compromițător pentru acțiunile colectivului și provoca reacția promptă a opiniei publice.

Din acest caz concret merită reținut îndeosebi faptul că, dacă opinia publică sănătoasă a colectivului de elevi nu este dirijată în permanență și mobilizată spre rezolvarea unor probleme noi, își pierde ușor eficacitatea și cedează locul unor păreri nesănătoase, care pot influența negativ întreaga atmosferă și muncă a colectivului respectiv. Aceasta se întîmplă mai ales în clasele mici, unde părerile elevilor fiind încă instabile, ușor pot fi influențate. Îndreptarea unor asemenea situații poate avea loc numai pe baza cunoașterii concrete a opiniei fiecărui elev, a cauzelor de care este generată ea și luîndu-se în consecință măsurile educative adecvate.

Opinia publică sănătoasă nu se poate forma și menține numai pe bază de discuții, de influențe verbale. Ea presupune o organizare minuțioasă a vieții și muncii elevilor în colectiv, o activitate practică variată și bogată, care să se desfășoare pe baza unor perspective mobilizatoare.

Viața școlară oferă în permanență posibilități multiple și variate pentru formarea și călirea opiniei publice a elevilor. Folosirea acestor posibilități presupune însă o atitudine creatoare din partea cadrelor didactice, pentru ca fiecărui moment al activității școlare să i se asigure un profund caracter educativ. Acest lucru nu este însă ușor. Sarcinile generale ale muncii instructiv-educative din școală în esență sînt aceleași pentru o anumită perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp, în dependență de necesitățile obiective ale dezvoltării noastre sociale. Dacă urmărirea realizării practice a acestor sarcini în activitatea de fiecare zi a școlii nu se bazează pe un conținut bogat, pe forme și mijloace variate, poate deveni monotonă, neinteresantă, plictisitoare, atît pentru cadrele didactice, cît mai ales pentru elevi și ca urmare, în mică măsură formează și mobilizează opinia publică.

O examinare mai atentă a acestei probleme ne arată că șablonul în munca educativă poate fi prezent și atunci, cînd aplicăm anumite principii pedagogice înaintate. De exemplu, în legătură cu ridicarea nivelului la învățătură, există preocuparea ca această problemă să stea în fața colectivului ca o sarcină comună, care să mobilizeze eforturile elevilor și opinia lor publică. Formele prin care se urmărește realizarea unei asemenea perspective de multe ori devin șablonarde, pierzîndu-și efectul lor mobilizator. Ținerea evidenței notelor și analiza situației la învățătură pe baza acesteia — cum se procedează în multe școli — nu este suficientă pentru menținerea interesului timp îndelungat față de o asemenea perspectivă. Or, contribuția colectivului de elevi la ridicarea nivelului la învățătură are aspecte variate, care permite fixarea succesivă a o serie de sarcini, realizarea cărora nu numai că duce la obiectivul propus, ci asigură ca elevii să simtă în munca lor de fiecare zi succesul, mersul înainte al colectivului. În loc de a pune în fața elevilor problema ridicării nivelului la învățătură sub forma unei sarcini globale, este mult mai indicată diferențierea și defalcarea acesteia pe diferitele ei aspecte, pe baza situației concrete a clasei respective. Diriginții cu experiență îndreaptă atenția colectivului de elevi spre probleme ca : punctualitatea, asigurarea disciplinei, participarea activă la lecții, pregătirea sistematică a temelor, respectarea regimului zil-

nic, ajutorul reciproc, stimularea și dezvoltarea interesului față de obiectele de învățămînt etc. Astfel se procedează și în clasele unde elevii efectuează practica în producție, cînd colectivul este antrenat în asigurarea disciplinei și a ordinei în procesul muncii, în ținerea evidenței rezultatelor muncii, în realizarea legăturii teoriei cu practica, în respectarea locului de muncă și a muncitorilor etc. Firește că aceste sarcini se pun în fața colectivului de elevi după necesitățile concrete ale muncii instructiv-educative din clasa sau școala respectivă.

Prezintă o deosebită importanță ca în organizarea și desfășurarea muncii școlare colectivul de elevi să aibă sarcini concrete, bine delimitate, de care să răspundă și realizarea cărora să fie controlată și supusă aprecierii opiniei publice. De multe ori elevii îndeplinesc anumite sarcini în organizarea vieții școlare numai pe baza dispozițiilor cadrelor didactice, fără a avea posibilitatea de a-și manifesta inițiativa, independența, de a-și spune părerea. Totul se rezumă la acordarea unui anumit sprijin cadrelor didactice în asigurarea ordinei și a disciplinei. De exemplu, sînt frecvente acele cazuri, cînd serviciul elevilor pe clase și școală se rezumă doar la executarea de către elevi a unor sarcini primite din partea cadrelor didactice și la sesizarea neregulilor constatate. Luarea unor măsuri disciplinare cade complet în competența cadrelor didactice. Valoarea educativă a acestor măsuri crește mult, dacă elevii, în cursul efectuării serviciului, au o anumită independență în rezolvarea unor probleme care se ivesc și mai ales dacă colectivul de elevi analizează sub conducerea cadrelor didactice cele constatate și hotărăște măsurile disciplinare corespunzătoare.

În ultimul timp, în unele școli din Cluj s-a introdus practica de a analiza lunar în cadrul colectivului de elevi unele aspecte principale ale situației la învățătură și a disciplinei din perioada respectivă. Aceasta se organizează în felul următor: activul fiecărei clase fixează problemele pe care le are de pus în fața adunării, apoi responsabilii claselor se întîlnesc în prezența directorului și aleg cazurile cele mai semnificative, propunînd și anumite măsuri corespunzătoare. În adunare, unul dintre elevi prezintă referatul, iar după aceea urmează întrebări și discuții, insistîndu-se mai mult asupra lipsurilor. O dată cu evidențierea exemplelor pozitive se propun și anumite măsuri disciplinare pentru acei elevi, care au avut lipsuri mai grave, măsuri aprobate de adunare.

Deși aceste adunări au mai mult un caracter operativ, nepropunîndu-și sarcina de a analiza multilateral problemele vieții școlare, totuși ele oferă un prilej deosebit pentru manifestarea opiniei publice sănătoase. Este demn de remarcat faptul că în marea majoritate a cazurilor elevii au dovedit maturitate în aprecierea problemelor și spirit de răspundere față de soarta colegilor lor. În cazul cînd unii elevi au încercat să acopere lipsurile semnalate, ei au fost combătuți de majoritatea colegilor lor.

Subliniem faptul că în organizarea acestor adunări conducerea școlii s-a bazat pe activul pionieresc și U.T.M., ceea ce, pe lîngă asigurarea orientării juste a opiniei publice, a scutit cadrele didactice de a interveni direct în discuții. Acest fapt a contribuit mult la creșterea prestigiului activului de elevi, precum și a forței educative a colectivului.

★

Procesul de formare a opiniei publice în școală are un caracter deosebit de complex și multilateral și este în strînsă corelație cu toate aspectele principale ale muncii de instruire și educare a elevilor. În multe privințe opinia publică poate fi considerată barometrul succesului întregii munci educative din școală. Subliniem însă că asupra opiniei publice a elevilor exercită o influență însemnată mediul social înconjurător. Cu cît școala este mai strîns legată de viață, cu atît opinia publică a elevilor este mai activă, se încadrează mai mult în opinia publică generală care s-a statornicit și se dezvoltă în anii puterii populare și care constituie un factor important în mobilizarea maselor la realizarea sarcinilor construirii socialismului în patria noastră.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В исследовании этого вопроса автор исходит из обоснования того, что молодое поколение должно быть воспитано еще с первых лет школы в духе любви и интереса к трудящимся из предприятий, учреждений, коллективных хозяйств, к рабочей обстановке, в которой будет работать через несколько лет.

Для этого необходимо, чтобы воспитательная работа в школе проводилась согласно принципам и нормам поведения нашего общества. Для решения этого вопроса, автор предлагает создать в школе сильные коллективы, где учащиеся могут упражняться в поведении, соответствующем нормам общественной жизни.

Самый действенный путь по которому проявляется воспитательная сила коллектива — это его общественное мнение. Вопрос формирования коллективного мнения был исследован автором в нескольких школах Клужской области. Автор подчеркивает все содействующие факторы в воспитании школьной молодежи и раскрывает недостатки в этом направлении, их причины и пути их устранения.

PROBLEMES CONCERNANT LA FORMATION DE L'OPINION PUBLIQUE CHEZ LES ÉLEVES

(Résumé)

Pour traiter ce problème, l'auteur part depuis le fait que la jeune génération doit être formée dès la scolarité, dans l'esprit de l'amour et de l'intérêt pour les membres des collectivités travailleuses des entreprises, institutions, fermes agricoles etc., pour le cadre social où elles travailleront à l'avenir.

A cette fin, il est nécessaire que le travail éducatif soit effectué selon les principes et les normes de conduite de notre société. Une modalité fondamentale, en la matière, c'est la création dans l'école, de collectifs puissants, au milieu desquels les élèves doivent se comporter conformément aux normes de la vie sociale.

La voie la plus sûre par laquelle se manifeste la force éducative d'un collectif, c'est son opinion publique. Pour l'étude du problème de la formation de l'opinion collective,

l'auteur a entrepris des recherches dans plusieurs écoles de la région de Cluj. Il relève la contribution de tous les factuers qui convergent vers l'éducation de la jeunesse scolaire et ensuite il montre aussi les difficultés de cette action, leurs causes et les modalités de les liquider.

ON THE FORMATION OF PUPILS' PUBLIC OPINION

(Abstract)

The author proceeds from the fact that the younger generation should be brought up while in school, in the spirit of love of their future fellow-workers in enteprises, institutions, state and collective farms etc..

To achieve this, it is necessary that the educational work be carried out in school in accordance with the principles and norms of conduct of our society, especially by means of setting up some powerful collectives in schools where the pupils should be trained to a conduct based on the norms of social life. The education force of a collective manifests itself most obviously through its public opinion. The question of how this can be shaped has been investigated by the author in several schools in Cluj region, in North-Western Rumania. After stressing the contribution of all the factors conducive to the education of pupils, the author shows the shortcomings existing in this field of activity, their causes, and the ways to liquidate them.

ANALIZA PSIHOLOGICĂ A DIFICULTĂȚILOR TIPICE ÎNTÎMPINATE DE ELEVI ÎN INSUȘIREA UNOR OBIECTE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

PAUL POPESCU-NEVEANU
P. CONSTANTINESCU-STOLERU
T. GHIMPU
M. ZLATE

În procesul învățării distingem două laturi: însușirea cunoștințelor și aplicarea lor. Dacă însușirea cunoștințelor a fost larg cercetată, aplicarea lor rămîne încă o problemă în care cercetarea face primii pași. Nu este însă greu de observat că aplicarea cunoștințelor depinde în bună măsură de calitatea la care ele se ridică, în principal, în procesul însușirii. Tocmai de aceea cercetările stăruie asupra însușirii cunoștințelor. În această ordine de idei se vorbește mult despre activizarea procesului de predare și însușire a cunoștințelor, despre o însemnată creștere a eficienței procesului didactic. În acest scop sînt revăzute principalele probleme ale procesului instructiv și întrucît, în ultimă instanță este necesară educarea independenței elevului în dobîndirea și folosirea cunoștințelor, o mare atenție se acordă laturei psihologice a instrucției. Se poate spune chiar că în cea mai mare măsură „rezervele interne" ale învățării trebuie să fie descoperite de cercetarea psihologico-pedagogică. În practica procesului instructiv s-a statornicit o logică didactică proprie fiecărui obiect de învățămînt dar care prin sistematica și procedeele ei este sensibil deosebită de logica științei respective.

Trebuie însă spus că sistemele didactico-metodice ce se aplică în școală au fost statornicite pe baza unei imense experiențe practice, dar sînt încă susceptibile de importante îmbunătățiri. Aceste sisteme pleacă de la o viziune relativ statică asupra particularităților psihologice de vîrstă și în urma constatărilor făcute, ele nu sînt întotdeauna suficient de productive. Dezvoltarea impetuoasă a științei, tehnicii și culturii a determinat un curent de modernizare a conținutului învățămîntului. Școala s-a văzut în situația ca la vîrste mai mici să asigure cunoștințe care mai înainte erau de domeniul învățămîntului mediu sau superior, ori chiar aparțineau laboratoarelor de specialitate. Aceasta însă a obligat și obligă la o revizuire a metodelor de predare. Modernizarea conținutului nu se poate realiza fără modernizarea metodelor. Ceea ce s-a impus însă în prim plan a fost

logica autentică a științei cu sistematica ei riguroasă și cu procedeele ei de cercetare. Cum rămîne însă cu puterea de înțelegere a copilului, cu respectarea particularităților lui psihologice stabilite pentru fiecare nivel de vîrstă? În fața acestei probleme mulți pedagogi din Occident printre care și americanul Brunner, ne înfățișează o situație de derută. Acesta consideră că nu se poate conta decît pe „intuiția" copilului (înțeleasă în sensul bergsonian). După datele psihologiei științifice, ceea ce Bergson a tratat ca intuiție este doar un rezultat operațional al unei vaste experiențe. Or copilul nu dispune de o astfel de experiență și a conta pe „intuițiile" lui înseamnă a porni în pedagogie pe drumul unei aventuri. Ceea ce caracterizează în mod ferm poziția pedagogiei noastre în problema învățării este respectarea consecventă a principiului însușirii conștiente. În aceste condiții însă — dată fiind dificultatea problemei — trebuie să adoptăm o altă poziție față de tradiționala respectare a particularităților de vîrstă. Observăm în primul rînd că însăși particularitățile de vîrstă nu sînt inamente, ele se modifică de la o epocă istorică la alta, chiar independent de procesul de învățămînt și trebuie să fie tratate deci ca niște categorii istorice. Apoi este necesar ca în procesul de învățămînt să nu avem în vedere doar respectarea unor particularități de vîrstă, dinainte stabilite, ci să asigurăm dezvoltarea, formarea activității de cunoaștere în raport cu anumite cerințe sociale obiective. Accentul se pune așa dar pe propulsarea cunoașterii, pe accelerarea dezvoltării posibilităților de cunoaștere. Acum mai mult ca oricînd iese în evidență principiul unității dintre conținutul cunoașterii și modalitățile operaționale care constituie suportul acesteia. A nu acorda atenție constituirii operațiilor necesare pentru vehicularea unui anumit sistem de cunoștințe, înseamnă a cădea în formalism. Evitarea formalismului se poate asigura pînă la capăt prin accentuarea laturii formative a instrucției. Sub acest raport rămîn o serie de probleme de rezolvat, chiar considerînd volumul actual de sarcini al învățămîntului. Cercetările din ultimul deceniu sînt unanime în constatarea că majoritatea insuccesele în învățare, a rămînerilor în urmă, a lacunelor și însușirii trunchiate a cunoștințelor se explică, psihologic, prin deficiențe în operațiile sau procedeele necesare pentru asimilarea și vehicularea corectă a respectivelor cunoștințe. (S. L. Rubinștein, A. N. Leontiev, P. I. Galperin, K. A. Slavskaia, V. V. Davîdov, E. N. Kabanova-Meller).

În perspectiva celor arătate mai sus, noi am considerat necesar să orientăm o serie de cercetări privind însușirea cunoștințelor la diferite obiecte de învățămînt asupra următoarelor două obiective:

1. *Stabilirea specificului proceselor de cunoaștere necesare pentru însușirea sistemului de cunoștințe propriu fiecărui obiect de învățămînt.*

2. *Constatarea și analiza psihologică a dificultăților tipice întîlnite de elevi în asimilarea fiecăruia dintre obiectele de învățămînt.*

O astfel de abordare a problemelor învățării, este, credem, pe deplin justificată teoretic și necesară sub raport practic.

În școală cunoștințele sînt comunicate pe căi diferite și în variate moduri. Fiecare obiect de studiu are o logică proprie și reclamă o dezvoltare și organizare specifică a proceselor cognitive. Noi nu contestăm

existența și însemnătatea unor parametri generali ai dezvoltării gîndirii, rezultați din corelarea efectelor învățării diverselor obiecte de învățămînt, însă în articolul de față ne concentrăm asupra elementelor particulare, asupra specializării proceselor cognitive în raport cu fiecare din obiectele de învățămînt. Este evident că altfel trebuie să se structureze imaginile în însușirea zoologiei decît în a geometriei. Fiecare disciplină reclamă un alt raport între imagine și concept (D. N. Bogoiavlenski și N. A. Mencinskaia) [1] și alte modalități de corelare a conceptelor (I. A. Samarin) [2]. Edificarea asupra acestor particularități ne ajută în fapt să definitivăm tabelul cerințelor formative impuse de fiecare obiect, de unde o serie de concluzii practice.

În procesul de învățămînt, din diferite cauze, nu se ajunge întotdeauna la o deplină structurare a gîndirii și activității elevilor în conformitate cu conținutul fiecăreia dintre discipline. Mărturie a acestei situații sînt dificultățile pe care elevii le întîmpină. Aceste dificultăți nu sînt atît de variabile de la elev la elev pe cît sînt de caracteristice sau tipice pentru o materie sau alta. Astfel, B. G. Ananiev a demonstrat printr-o cercetare că în însușirea scrisului există erori tipice explicate prin defecțiuni în fixarea imaginilor și orientarea în microintervale de spațiu [3]. I. A. Samarin a arătat că elevii deși se orientează corect pe de o parte asupra elementelor hărții de geografie fizică (rîuri, munți, cîmpii) iar pe de alta asupra elementelor hărții politice (regiuni, orașe), ei întîmpină serioase dificultăți în corelarea elementelor de geografie politică cu cele de geografie fizică (de exemplu, situarea unui oraș pe cursul unui rîu sau într-un punct al cîmpiei)[4]. Și aceasta pentru că elevii și-au însușit geografia fizică într-un capitol al cursului și geografia politică în altul și nu au fost exersați în corelarea celor două categorii de cunoștințe.

Este neîndoielnic că astfel de puncte sau laturi critice se întîlnesc în însușirea oricărui obiect. Ele sînt expresia nerezolvării contradicției dintre cerințele adresate elevului și mijloacele de cunoaștere de care el dispune sau mai precis, cu care este înarmat. Dificultățile rămîn frecvent nedepășite întrucît cadrele didactice sînt preocupate îndeosebi de comunicarea și verificarea analitică a cunoștințelor și nu acordă aceeași atenție formării și verificării procedeelor corespunzătoare de gîndire, transformării lor în norme operaționale conștiente sau în priceperi și deprinderi intelectuale. Kabanova-Meller arată: „dacă imaginea nu este prelucrată cu ajutorul abstracției, ea capătă o structură incorectă și exercită o influență negativă asupra aplicării cunoștințelor" [5].

Dacă ținem seamă de faptul că rezultatele gîndirii se includ în procesul ulterior al gîndirii ca premise și devin mijloace ale noii analize

---

[1] Vezi: D. N. Bogoiavlenski—N. A. Mencinskaia, *„Psihologhia usvoenia znanii v şkole"*, Moscova, 1959.

[2] Vezi: I. A. Samarin, *„Ocerki psihologhii uma"*, Izd. vo A.P.N. — R.S.F.S.R., Moscova, 1962.

[3] Vezi: B. G. Ananiev, *„Analiz trudnostei v protese ovladenia detmi citeniem i pismom"*, *Izvestiia A.P.N.* — R.S.F.S.R., nr. 50/1955.

[4] I. A. Samarin, Op. cit.

[5] E. N. Kabanova-Meller, *„Psihologhia formirovania znanii i navikov u şkolnikov"*, Izd-vo A.P.N. — R.S.F.S.R., Moscova, 1962, p. 161.

(S. L. Rubinștein) [6] — putem să prevedem cum defecțiunea în operarea cu cunoștințe va crește treptat prejudiciind în genere calitatea însușirii unui obiect de învățămînt. Frecvent aceste defecțiuni rămîn latente; ele nu se constată la prima vedere, făcîndu-se simțite nu în expunerea cunoștințelor ci în demonstrarea lor și îndeosebi în rezolvarea de probleme.

Analiza conținutului psihologic al dificultăților are o însemnătate hotărîtoare pentru stabilirea modalității metodice de înlăturare a lor. Urmărind momentele negative din procesul instructiv putem să elaborăm soluții într-adevăr pozitive.

Materialele care sînt sintetizate în acest articol au fost culese timp de trei ani prin observații și experimente în școală, în ultimul an cercetătorii activînd direct ca profesori pentru obiectul supus studiului.

Ne vom referi în continuare la specificul învățării și dificultățile întîlnite la zoologie (cl. a IV-a și a VI-a), geometrie (cl. a VI-a) și algebră (cl. a VII-a).

★

În stabilirea specificului cunoașterii obiectului zoologiei trebuie să ținem seama de multitudinea și varietatea cunoștințelor empirice pe care și le formează elevii încă înainte de studierea sistematică a obiectului respectiv.

Experiența copilului în ceea ce privește lumea animalelor este destul de bogată. El cunoaște animalele din jurul casei, pe cele văzute în cărți sau în filme, la circ sau la parcul zoologic. Dacă o serie de noțiuni (subiect, predicat, punct cardinal) sînt însușite de elevi pentru prima dată în școală sub conducerea și îndrumarea directă a profesorului, în ce privește animalele elevii posedă o serie de cunoștințe încă înaintea intrării lor în școală.

S-ar părea că studiul zoologiei în aceste condiții este ușor și simplu. Atunci însă cînd se trece la studierea sistematică, profundă a zoologiei, ceea ce înainte părea simplu, ușor, cunoscut, devine brusc dificil. Baza intuitiv-concretă, empirică, oricît ar fi de amplă — este însă incompletă, limitată, fragmentară.

În fața elevului apar unele probleme cu care nu se mai întîlnise pînă la acest nivel, probleme care cer o rezolvare de alt tip. Zoologia presupune operarea în planuri vaste, în perspectiva sistematică și evoluționistă, cu elemente riguros corelate. Gîndirea elevilor încă nu este adaptată la astfel de sarcini.

Dificultatea principală provine nu atît din necesități de abstractizare și generalizare în plan ascendent, cît din necesitatea unor eforturi mari din partea elevului în vederea realizării unor *sinteze* ample pe direcții transversale. Aparența facilă furnizată de cunoașterea empirică intră, așadar, în contradicție cu noile cerințe privind eforturile de sinteză. Dificultățile în realizarea sintezei se manifestă la zoologie în trei direcții principale: înțelegerea unității organismului (organ-funcție), a unității dintre organism și mediu, precum și în înțelegerea perspectivei sistematice.

[6] S. L. Rubinștein, *„Existență și conștiință"*, ediția a II-a Editura științifică, București, 1962, p. 134—135.

1. *Există o discrepanță între înțelegerea laturilor morfologice și funcționale ale organismelor animale.*

Elevii dispun de cunoștințe mai largi privind latura morfologică, înțeleg structura diferitelor aparate și organe, dar nu înțeleg prea bine latura funcțională. De cele mai multe ori, elevii, nu reușesc să vadă funcția ca o însușire a structurii. Aceasta determină neputința lor de a stabili legătura cauzală între cele două laturi și de a explica modificările structurale prin intermediul celor funcționale. Astfel, elevii pot relata multe cunoștințe despre structura dentiției sau a tubului digestiv de la unele animale, dar nu pot stabili legătura dintre acestea și funcția de hrănire.

Înțelegerea mai pregnantă a laturii morfologice și insuficienta corelare a acesteia cu cea funcțională, determină, în ultimă instanță, înțelegerea fragmentară a organismului animal.

În actualul sistem al școlii de 8 ani, zoologia nu poate fi concepută numai ca un capitol de sistematică, ci presupune și cunoștințe de fiziologie animală. Din acest punct de vedere, manualul nu folosește posibilitățile reale ale obiectului, mai mult chiar, le minimalizează.

2. *Elevii întîmpină serioase greutăți în înțelegerea corectă a unității dintre organism și mediu.* Deși definesc satisfăcător „mediul de viață" ca fiind „locul unde trăiesc animalele" ei nu înțeleg profund problema și nu se referă la „condițiile de viață".

Astfel, pentru elev, medii de viață devin : diferite țări sau forme de relief (Africa, cîmpie, munți) sau locurile unde animalele pot fi întîlnite mai frecvent (pomi, geamul caselor, curtea omului, parcul zoologic etc.). De cele mai multe ori însăși noțiunea de „mediu de viață" este înțeleasă greșit. Într-un experiment organizat de noi, din 25 elevi — 13 au definit noțiunea respectivă eronat, limitat.

Înțelegerea într-un anumit fel, într-o anumită accepțiune (limitată, îngustă) a mediului de viață, îi face pe elevi să nu sesizeze ca atare nici modificările, adaptările apărute la animale în raport cu mediul de viață schimbat. Ei cunosc culoarea blănii diferitelor mamifere, dar nu pun această cunoștință în raport de determinare cu mediul. Se opresc adeseori numai la stabilirea unei influențări unilaterale, nu înțeleg relațiile reciproce. Organismul și mediul sînt corelate mai mult la nivelul asociațiilor de contiguitate, fără definirea dependențelor cauzale.

3. *Pe aceeași linie merg și dificultățile privind înțelegerea lumii animale în perspectiva sistematică.* Elevii nu pot opera corect cu noțiunile de gen și specie, nu realizează raportări între acestea, nu încadrează corect noțiunile de specie în cele de gen pe baza însușirilor diferențiatorii.

Cînd se realizează totuși corelări și raportări între noțiuni, acestea sînt necoordonate. Unii elevi trec de la cazul particular direct la integratorul superior. Astfel de la cal, albină, cărăbuș se trece direct la noțiunea integratoare de „ființă". Ei omit din conținutul noțiunii atît genul proxim cît și diferența specifică. Elevii întîmpină greutăți și în privința operării adecvate cu sistemul notelor esențiale care dau conținutul științific al noțiunilor. Ei recurg frecvent la substituirea notelor esențiale prin alte note.

Cercetătoarea sovietică M. S. Peterburgskaia arată că atît „păsărilor" cît și „insectelor" li se atribuie însușirea de „a zbura" ca fiindu-le esențială. În acest fel, în noțiunea „pasăre" de exemplu, sînt incluse alte categorii de animale ca fluturii, cărăbușii, muștele etc. care zboară dar care nu sînt păsări, și excluse unele păsări, care însă nu zboară (găina, rața, struțul etc.). De asemenea în noțiunea „animal de pradă" sînt incluse de obicei animalele înspăimîntătoare, dăunătoare (șoarecii, șobolanii) și excluse în mod nejustificat unele animale (pisica), care nu sînt înspăimîntătoare dar care sînt animale de pradă[7]. *Asistăm deci la substituirea însușirilor esențiale din conținutul noțiunilor, prin unele însușiri neesențiale, dar care sînt luate ca fiind esențiale.*

Prin „mamifer" elevii înțeleg „animalul care are patru picioare și corpul acoperit cu păr". Este știut însă că aceste însușiri sînt caracteristice doar unor animale mamifere și nicidecum tuturor. Pornind de la aceste generalizări elevii săvîrșesc nenumărate greșeli. M. N. Skatkin arată că elevii consideră crocodilul ca fiind un mamifer deoarece el are patru picioare[8]. De asemenea, prin „pește" elevii înțeleg orice animal acvatic care are corpul în formă de fus (incluzînd balena, delfinul etc. și excluzînd de pildă, țiparul, care seamănă cu șarpele sau calul de mare, calcanul etc.). *În aceste cazuri însușirile esențiale sînt substituite prin unele însușiri caracteristice doar unei părți a animalelor din aceeași clasă.* În sfîrșit, adeseori elevii nu pot afirma cu certitudine că balena, delfinul sau liliacul sînt mamifere. *În aceste cazuri dificultatea provine din conflictul care se creează între însușirile esențiale ale noțiunilor și aspectele intuitive ale obiectelor și fenomenelor (care nu coincid cu însușirile esențiale — neintuitive).* Frecvent conflictul este rezolvat în favoarea aspectelor intuitive. Elevii vor afirma că balena și delfinul sînt pești — iar liliacul o pasăre. R. G. Natadze[9] a întîlnit acest fenomen la elevii mai mici, din clasele I—II. În experimentele noastre el a fost întîlnit și la elevii claselor IV care începuseră deja studiul zoologiei.

Dificultățile tipice, analizate mai sus, pot fi determinate de experiența zilnică de viață foarte bogată a elevilor, de cunoașterea insuficientă, fragmentară, empirică a realității, dar pot proveni și din folosirea nejudicioasă la lecție a unor procedee metodice, fiind deci, în acest caz, un rezultat direct al procesului de învățămînt.

În vederea stimulării dezvoltării capacității de sinteză dinamică care să cuprindă planuri vaste, propunem unele remedii didactice.

1. Construirea unor *modele funcționale,* pentru a ușura înțelegerea laturii fiziologice și a corelării acesteia cu cea morfologică. Așa cum în școli există numeros material didactic (mulaje, planșe etc.) pentru demonstrarea laturii morfologice, credem că, uzînd de mijloace tehnice

---

[7] Vezi: M. S. Peterburgskaia, *„Psihologhia usvoenia estestvovedceskih poniatii uciascimisia nacialnoi școli". Avtoreferat candidat disertații,* Moscova 1954.

[8] Vezi: M. N. Skatkin, *„Kak privodit detei c pervicinim obobșceniiam na urokah estestvoznania v nacialnoi școle",* Nacialnaia școla nr. 7/1940.

[9] Vezi: R. G. Natadze, *„Ob ovladenii koncretnimi estestvenonaucinimi poniatiiami",* Materialî soveșceanii po psihologhii. Izd-vo A.P.N., R.S.F.S.R. 1957.

moderne, se pot construi modele pentru demonstrarea principalelor funcțiuni ale organismului (hrănirea, circulația, respirația etc.).

Prezentarea organului funcționînd, va ușura înțelegerea raporturilor respective.

2. Pentru ușurarea înțelegerii raportului dintre organism și mediu credem că trebuie *adoptată o anumită succesiune în prezentarea cunoștințelor:* cadrul general — mediul de viață diferențiat; necesitățile de funcționare impuse de acest mediu; și abia apoi descrierea organului.

3. Pentru realizarea unei perspective sistematice și evoluționiste a lumii animale, credem că *trebuie adoptat principiul didactic al predării „de la simplu la complex"* — respectînd în acest fel și logica internă a științei.

Logica științei ca logică a obiectului de învățămînt coincide în acest caz cu principiul didactic enunțat mai sus. Predarea zoologiei prin respectarea logicii științei favorizează atît înțelegerea notelor definitorii ale noțiunilor și operarea pe plan mental cu ele, cît și înțelegerea mai adecvată a unității organismului.

Atît pentru descifrarea laturei fiziologice cît și pentru înțelegerea evoluției filogenetice recomandăm *filmul didactic.*

★

Ca disciplină matematică, geometria se deosebește de aritmetică și algebră în primul rînd prin specificul entităților abstracte cu care operează — „conceptele figurale" (E. Fischbein) [10]. Formarea lor și deci și posibilitatea operării riguroase cu ele presupune un proces de sudare specifică între reprezentările geometrice și însușirile conceptuale. În al doilea rînd, geometria se deosebește prin caracterul riguros al operării cu conceptele figurale, teoremele și proprietățile acestor concepte, iar în al treilea rînd, prin faptul că operarea cu conceptele și teoremele geometrice este mai puțin subordonată unor reguli operatorii în comparație cu aritmetica sau algebra.

În procesul însușirii acestei discipline în clasa a VI-a se manifestă două mari dificultăți constînd în: a) *ciocnirea dintre necesitatea unei gîndiri abstracte, impusă de specificul acestei discipline, și orientarea realist-concretă a gîndirii elevilor în perceperea materialului concret-intuitiv* și b) *ciocnirea dintre necesitatea unei operări geometrice strict logice și lipsa unei armăturii de reguli și deprinderi de operare.*

Dacă procesul de învățămînt nu este astfel organizat încît să-i ajute pe elevi să depășească aceste dificultăți, atunci atît în însușirea noțiunilor, cît și în operarea cu acestea, apar greșeli care se amplifică de la o lecție la alta, care devin o frînă în însușirea geometriei de-a lungul anilor de școală și care pot avea efecte negative în planul general al dezvoltării personalității elevilor, al orientării lor viitoare spre domenii de activitate care cer stăpînirea acestei discipline.

---

[10] Vezi: E. Fischbein, *„Conceptele figurale"*, Editura Academiei R.P.R., București, 1963.

Ne propunem ca pe baza analizei conținutului psihologic al greșelilor tipice manifestate în însușirea noțiunilor elementare de geometrie — unele dintre ele descrise deja în literatura de specialitate, altele evidențiate prin cercetări proprii—, să facem o grupare a lor și să dăm unele sugestii de ordin pedagogic privind prevenirea și remedierea lor.

1. *Nedepășirea dificultății rezultate din ciocnirea între cerințele unei gîndiri abstracte și orientarea realist-concretă a gîndirii elevului duce la două tipuri de greșeli:*

a. *Primul tip se referă la păstrarea conținutului concret acțional, empiric al unor expresii folosite în geometrie.*

Cercetările făcute de Zîkova [11] și Mencinskaia au arătat că între conținutul concret al expresiei „a coborî" sau „a ridica" și expresiile geometrice „a coborî o perpendiculară pe o dreaptă" sau „a ridica o perpendiculară dintr-un punct al unei drepte" atunci cînd există o poziție aparte a dreptelor, apar ciocniri ceea ce creează dificultăți în operarea grafică. Uneori aceste dificultăți apar și datorită conținutului vag, neconștientizat al unor expresii întîlnite în vorbirea curentă și presupuse a fi cunoscute, atunci cînd se predă. Așa de exemplu, diferența de sens ce există între expresiile „distanța dintre două puncte", „distanța dintre două drepte", „distanța de la un punct la o dreaptă" rămîne nesesizată de copii. La fel se întîmplă și cu expresiile: „elemente egale", și „elemente comune". Chiar cuvintele simple — „opuse" sau „în prelungirea" — se dovedesc a nu fi pe deplin înțelese. În procesul predării, profesorul trebuie să fie conștient de aceste dificultăți întîmpinate de elevi și să acorde o grijă deosebită delimitării stricte a conținutului empiric și geometric al acestor expresii sau explicitării depline a expresiilor folosite în vorbirea curentă.

b. *A doua categorie de greșeli constă în introducerea în conținutul noțiunilor geometrice a unor trăsături neesențiale aparținînd desenelor sau materialelor didactice cu care se lucrează — rezultat al unui nivel scăzut de abstractizare la care rămîne gîndirea elevului.*

Iakimanskaia arată că o parte din elevii clasei a VI-a nu reușesc să înțeleagă că într-un triunghi isoscel în care se duc medianele pe laturile egale, se formează nu numai patru sau trei triunghiuri, ci șase triunghiuri. Modalitatea concretă de fragmentare a unei sfori sau a unei figuri din carton prin decupare practică a elementelor componente este transpusă fără rezerve în examinarea figurilor geometrice. De asemenea, dacă la capitolul „unghi" se folosesc unghiuri decupate din carton, elevii desenează ulterior în caiete unghiurile ca pe niște triunghiuri, pentru că așa au fost ele percepute în acțiunea cu decupajele, sau reprezintă grafic în operațiile cu unghiurile și lungimea laturilor, sau scăderea a două triunghiuri o reprezintă în așa fel, încît să rezulte o anumită suprapunere. Aceleași deficiențe apar la capitolul „cercul", ceea ce duce la înțelegerea arcului de cerc ca un sector de cerc sau a expresiei „un punct de pe cerc" ca pe un punct undeva pe aria cercului. Efectul negativ al folosirii unui material intuitiv

[11] Vezi: I. V. Zîkova, *„Ocerki psihologhii usvoenia nacialnih gheometriceskih znanii"*, Moscova, 1955.

standardizat, în condițiile în care nu creăm o altă orientare a gîndirii copilului, se manifestă în nerecunoașterea acelorași figuri în altă poziție [12].

V. I. Zîkova menționează manifestarea acestui fenomen în legătură cu recunoașterea unghiului drept sau a triunghiului dreptunghic. Cercetările noastre au evidențiat aceeași greutate în recunoașterea dimensiunilor cubului sau în recunoașterea tuturor înălțimilor în felurile mai speciale de triunghiuri cum ar fi triunghiul optuzunghic sau cel dreptunghic.

II. *Dificultățile care țin de latura operatorie în cunoașterea geometrică se exprimă într-o serie de alte greșeli.* De obicei, predarea geometriei la clasa a VI-a se reduce la transmiterea unui șir de noțiuni care rămîn, de cele mai multe ori, izolate în mintea elevului sau între ele se stabilesc legături imperfecte. În asemenea condiții posibilitatea operării cu aceste noțiuni este îngreunată. Lipsa unor indicații concrete în manuale și metodici privitoare la procedeele de operare cu aceste abstracții geometrice se reflectă direct în procesul de predare. Dezvoltarea capacităților operatorii capătă un caracter sporadic. În activitatea intelectuală a elevului apar cîteva tipuri de greșeli de operare și necorelare a noțiunilor.

a. *Lipsa corelării noțiunilor sau a corelării însușirilor unei noțiuni* (de exemplu, limitarea numărului de raze sau de diametre care se pot duce într-un cerc sau neconștientizarea deplină a faptului că însușirile liniei drepte sînt numai ale liniei drepte și nu și ale liniilor frînte sau curbe).

Aceeași cauză stă și la baza considerării că bisectoarea unui triunghi împarte acel triunghi în două părți egale. Nestabilirea prin comparare și diferențiere a corelațiilor corecte între noțiuni duce fie la sărăcirea conținutului noțiunii, fie la lărgirea lui nepermisă. Constituirea conceptelor figurale presupune atît sudarea reprezentării geometrice și a însușirilor conceptuale cît și o raportare corectă a acestora la sistemul întreg de concepte. Interferențele ce apar în însușirea liniilor importante în triunghi sau în însușirea cazurilor de egalitate a triunghiurilor sau în însușirea cazurilor de egalitate a triunghiurilor dreptunghice sînt un alt rezultat al lipsei corelării sau a unei imperfecte corelări atît între notele esențiale ale acestei noțiuni sau teoreme cît și între reprezentările geometrice respective.

b. *O altă categorie de greșeli determinată de lipsa unor procedee de operare specifice gîndirii geometrice se manifestă mai ales în procesul rezolvării problemelor simple și complexe.* Dificultățile de identificare au drept cauză nu numai un nivel scăzut al abstractizării notelor definitorii ale unei categorii de elemente geometrice, dar și lipsa deprinderii de investigare a proprietăților unui obiect sau figuri date.

De multe ori, elevul cunoaște definițiile foarte bine dar nu apelează la ele în situația în care trebuie să rezolve o problemă de identificare și apelează mai degrabă la comparații cu imaginile prezentate la lecții sau întîlnite în manual, sau la elemente ale experienței directe, empirice, neorganizate și unilaterale.

Dificultățile întîmpinate în schimbarea punctului de vedere în analiza unui desen dat — operație necesară în desfășurarea raționamentelor geo-

[12]. Vezi: V. I. Zîkova, *„Sootnoșenie slova, vospriatia certeja i practicescogo deistvia pri reșenii zadaci uciașimisia VI klassa"*, *„Materiali soveșceanii po psihologhii"*, Izd-vo A.P.N, R.S.F.S.R., 1957.

metrice — sînt cauzate nu neapărat de lipsa unor cunoştinţe, cît mai ales de nestăpînirea acestui procedeu. Elevii nu pot analiza o foaie de hîrtie ca pe o suprafaţă şi apoi ca pe un corp.

Serioase greşeli fac elevii în procesul rezolvării problemelor de geometrie în ceea ce priveşte analiza desenului geometric, a identificării tuturor elementelor date în conţinutul problemei, în alegerea figurilor pe care urmează să se facă demonstraţia. De obicei elevii nu ştiu prea bine ce însemnă a examina o figură. Analiza desenului se desfăşoară nesistematic şi incomplet. La întîmplare se desfăşoară şi procesul alegerii figurilor pe care se bazează demonstraţia problemei. Nici manualul şi, de obicei, nici profesorul nu formulează reguli de lucru în acest sens.

Intervenţia pedagogică în prevenirea şi înlăturarea acestor dificultăţi şi greşeli trebuie orientată în două direcţii: dezvoltarea orientării geometrice în învestigarea desenelor şi materialelor intuitive folosite în lecţie şi înarmarea elevilor cu procedee şi reguli de operare.

Cercetările lui P. I. Galperin şi N. F. Talîzina [13] au arătat necesitatea deprinderii cu elementul general de la început în însuşirea noţiunilor geometrice.

Dezvoltarea priceperii de a opera cu regula este, de asemenea, o cale de dezvoltare a capacităţilor operatorii ale elevilor. Deşi rezolvarea problemelor de geometrie permite mai puţin folosirea unor algoritmi economici de rezolvare, literatura de specialitate cît şi cercetările proprii ne-au arătat că procesul rezolvării problemelor este mult uşurat, dacă elevii ştiu să opereze cu definiţiile, posedă anumite reguli de analiză a desenului, de alegere a figurilor necesare pentru desfăşurarea unei demonstraţii. Va trebui ca în cadrul predării geometriei la clasa a VI-a să se realizeze o grupare a problemelor, date elevilor spre rezolvare, după specificul lor, să se găsească şi stabilească anumite reguli de operare parţială care vor trebui însuşite încă de la început în mod conştient de către elevi.

★

Legitatea la nivelul relaţiilor cantitative este redată în forma legităţii operaţionale la nivelul simbolurilor. În acest sens, menţionăm faptul că activitatea analitico-sintetică a elevului în asimilarea conceptelor algebrice şi în operarea cu ele — generalizarea şi abstractizarea — se desfăşoară nu asupra unor fapte concret-obiectuale ci asupra expresiilor algebrice în formă de imagini simbolice cu valoarea conceptuală. Se relevă aşadar, natura psihologică specifică abstractului şi concretului algebric precum şi a corelaţiei acestora.

Abstractul algebric are ca specific nu numai faptul că este un abstract supraordonat, cu o supraordonare faţă de cel aritmetic sau geometric, dar specificul său ca atare, este legat de introducerea simbolului — a literei — care capătă semnificaţie matematică, generalizată.

---

[13] Vezi: P. I. Galperin, N. F. Talîzina, *„Formirovanie nacialnih gheometriceskih poniatii na osnove organizovannovo deistvia uciaşcihsea"*, Voprosî psihologii, nr. 1/1957.

Înțelegerea simbolurilor și a operațiilor algebrice reclamă un mod mai complex de organizare a gîndirii elevului.

Constatăm o concordanță între creșterea gradului de abstractizare și creșterea importanței prezentării corecte; aceasta este condiționată de necesitatea citirii corecte a frazei algebrice fără de care rezolvarea algebrică adecvată nu poate avea loc. Imaginea corectă algebrică devine eficientă pentru elev, însă numai dacă este saturată de conținut logic corespunzător. De analiza perceptiv-conceptuală a relației între simboluri depind operațiile intermediare necesare și implicate obligator în rezolvare.

Situația algebrică creează elevului starea de noutate și dificultate. Elevul are în față o construcție de imagini cu valoare conceptuală — uneori precisă, alteori variabilă — și intervin sarcini deosebite în descifrarea faptului algebric ca atare și în găsirea căilor adecvate de rezolvare. Acest lucru necesită desfășurarea unui raționament plurivalent, cu o arhitectonică complexă în care esențialul este consolidarea unor modalități operaționale — a unor algoritmi majori (sisteme de operații asamblate, riguros integrate).

Așadar, algebra cere elevului stăpînirea anumitor capacități de activitate operatorie la nivel abstract, de sistematică complexă operațional-algoritmică și, în primul rînd, însușirea sensului algebric adecvat al simbolurilor, conștientizarea corelației — unității și diferențierii — între faptul intern algebric și forma sa exterioară algebrică. Anumite contradicții care pot apare între aceste cerințe de ordin psihologic și posibilitățile constituite la elev pînă în acel moment (cunoștințe, deprinderi, aptitudini intelectuale speciale, modalități operaționale etc.) generează anumite dificultăți întîlnite frecvent în asimilarea cunoștințelor de algebră.

Investigațiile noastre au pus în evidență conținutul și natura psihologică a dificultăților mai frecvente întîlnite la elevi la această disciplină. În psihologia sovietică, preocupări în legătură cu problema cercetată întîlnim la P. A. Șevariov, V. V. Davîdov, B. D. Elkonin etc. Aceste dificultăți, a căror geneză a fost anterior explicată la modul cel mai general, pot fi grupate în două mari categorii.

I. *Dificultăți în înțelegerea adecvată a simbolurilor algebrice.*

Anumite deficiențe în interpretarea adecvată a simbolurilor algebrice determină greșeli în efectuarea unor operații de forma:

$3(2x-3) = 2x-9$ (scriu elevii greșit)
$2(x+3) = 6x$ (idem)

Înmulțirea se desfășoară în discordanță cu regulile înmulțirii unei sume algebrice și semnificativ este faptul că într-un caz se înmulțește doar partea numerică, lăsîndu-se neschimbată partea care conține simbolul algebric „x", iar în celălalt caz avem un fenomen de contragere — se înmulțește numai partea numerică și se atașează doar simbolul algebric „x". Aceste fenomene duc la concluzia că în anumite situații funcția simbolică a lui x, y, z nu este suficient consolidată, apărînd uneori eliminarea simbolurilor din relația cantitativă algebrică sau includerea lor neadecvată, iar alteori interferarea planului aritmetic cu cel algebric. Așa de

exemplu, în însumările algebrice, deseori semnul rămîne exterior simbolului, ceea ce face ca însăşi regulile înmulţirii semnelor să devină inactive. Se observă de asemenea, că elevii, deşi operează în plan algebric, nu aplică acelaşi regim termenilor cu simboluri şi termenilor numerici.

Neconsolidarea semnificaţiei adecvate a funcţiei simbolurilor se exprimă şi prin lipsa de operare concretă cu acestea în redarea diverselor relaţii cantitative, lucru care se manifestă pregnant în procesul rezolvării problemelor pe cale algebrică.

Investigaţiile experimentale asupra unei clase de elevii din care unii au rezolvat greşit o problemă de algebră relativ simplă au demonstrat că dificultăţile în rezolvarea problemelor se datoresc neconsolidării capacităţii operatorii cu simbolurile. Din probele experimentale date s-a dovedit că aceşti elevi nu pot reda prin folosirea funcţiei x, y nici relaţiile matematice mai simple — cu atît, mai mare sau mai mic, de atîtea ori mai mare sau mai mic etc.

Cercetările noastre au demonstrat faptul că această dificultate poate fi prevenită şi înlăturată. Modificînd în mod experimental metodica de predare, am reuşit ca majoritatea elevilor unei clase să rezolve corect problema respectivă.

Pentru prevenirea sau înlăturarea erorilor legate de această categorie de dificultăţi — majore prin semnificaţia lor — putem recomanda nu numai exersarea capacităţii de „traducere" în limbaj algebric, ci şi o anumită pregătire a capacităţii de operare la nivel abstract-simbolic, prin introducerea notaţiei x, y, z etc., mai de timpuriu, începînd din primele clase ale şcolii elementare. Aceasta ar implica o anumită perspectivă nouă în predarea disciplinelor matematice, plecînd de la noţiuni concrete şi raporturile lor, aşa cum preconizează Elkonin şi Davîdov [14].

Remedierea acestei categorii de dificultăţi vizează şi problema necesităţii organizării procesului de formare a acţiunilor mintale cu regulile algebrice care să regleze practica rezolvării adecvat algebrice.

II. *O a doua categorie de dificultăţi se manifestă în latura operatorie, în constituirea şi conştientizarea modalităţilor operaţional-algebrice adecvate, dificultăţi ce se exprimă în greşeli ce pot fi grupate în două categorii:*

1. *Greşeli în rezolvarea anumitor verigi în cadrul unui exerciţiu complex (efectuarea greşită a operaţiilor de înmulţire, adunare, a diverselor operaţii la nivelul fracţiilor algebrice etc.).*

2. *Greşeli privind însuşi modul de rezolvare în ansamblu: sistemul de operaţii în succesiunea lor capătă un caracter întîmplător, haotic.* Elevii uneori trebuind să rezolve un exerciţiu algebric, complex, nu ştiu ce au de făcut, nu ştiu cu ce operaţie să înceapă, nu posedă succesiunea logică a desfăşurării rezolvării în ansamblu.

---

[14] Vezi: V. V. Davîdov, *„Experienţa introducerii noţiunilor de algebră în şcoala elementară"*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1963.

În primul caz, este vorba despre faptul că elementele de bază (componentele operațiilor algebrice) sînt slab însușite, fără o deplină înțelegere a lor datorită insuficientei organizări a operațiilor, a acțiunilor practice și intelectuale cu noțiunile, definițiile și regulile corespunzătoare, a insuficientei exersări a acestor acțiuni în procesul activității desfășurate de elevi. Datele noastre experimentale arată că sînt clase de elevi în care aceste insuficiențe se manifestă într-un procentaj relativ mare.

În cel de-al doilea caz, constatăm lipsuri în înlănțuirea și integrarea operațiilor — cunoștințele elementare și operațiile cu semnificații parțiale coexistă întrucîtva separat și, la mulți elevi, nu se realizează algoritmul major, modalitatea integrală de rezolvare care cere să mergi pe multiple acțiuni pe care ți le reprezinți în cadrul procesului de ansamblu al rezolvării. Aceasta a făcut ca în cercetările noastre să găsim un număr de elevi care în fața unui exercițiu algebric complex nu efectuează aproape nimic, sau realizează ceva cu totul la întîmplare. Insuficiența psihologică constă în lipsa de extensiune, de consolidare și generalizare a acțiunilor mintale corespunzătoare, datorită neexersării lor pentru ca acestea să capete caracter planificator și proiectiv, în lipsa la elevi a unor asociații generalizate (P. A. Șevariov) [15].

Principala deficiență de ordin pedagogic constă în lipsa de preocupare pentru latura operațională. Însuși procedeul trebuie dat ca o cunoștință clară. El uneori se dă numai ca o tehnică, sau nici atît. Considerăm că este necesară intervenția conștientă a profesorului pentru consolidarea la timp a modalităților operaționale verigi și realizarea anumitor anticipări în ce privește înțelegerea de către elevi a sensului acestora în cadrul unor construcții operaționale mai complexe care presupun un sistem larg, integral de operare.

Lecțiile noastre experimentale prin care am intervenit în organizarea exterioară, în indicarea riguroasă a modalității operaționale, precum și în organizarea procesului de conștientizare și interiorizare a modelelor operatorii, au arătat că aceste elemente pot deveni pîrghii care să ducă chiar la înlăturarea aproximativ totală a acestor deficiențe.

★

Din cele relatate rezultă o deosebire evidentă între modurile în care se organizează activitatea de cunoaștere în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt. Recapitulăm.

Imaginile implicate în studiul zoologiei sînt bogate în conținut concret, presupun multiple corelații interne și contribuie la înțelegerea biologică și fiziologică a fenomenelor în măsura în care posedă o pronunțată notă dinamică, modelează funcțiunile prin angajarea concomitentă a mai multor determinante și prin parcurgerea mintală a mai multor faze. Legătura dintre imagini și concepte este în cazul zoologiei de diverse tipuri.

[15] Vezi: P. A. Șevariov, *„Obobșceniie assoțiații"*, Voprosî psihologhii, nr. 1/1958.

Există un raport individual-particular-general, în care prin indicii de recunoaștere se stabilește locul în clasificarea zoologică. Există apoi o integrare funcțională specifică care presupune atît elaborarea unei scheme abstracte cît și posibilitățile de concretizare sau recunoaștere corectă. Urmează apoi corelațiile extern-intern care presupun o înțelegere esențială a determinismului biologic și a consecințelor lui.

Sistematizarea conceptelor în zoologie este extensivă și plurietajată. Ea îmbrățișează o gamă foarte largă de fenomene și ajunge pe diverse căi la niveluri înalte de generalizare fără a părăsi concretul sau cazurile particulare. Pericolul principal în aceste condiții îl reprezintă disocierile interne, staționarea pe fragmentar, la nivelul generalizărilor parțiale. Tocmai de aceea remediul metodic în înlăturarea dificultăților se recomandă a fi pe de o parte dezvoltarea demonstrației intuitive pînă la modelul funcțional și operarea cu generalul în diverse corelații pe tot parcursul procesului de predare, pentru a asigura unitatea de principiu a unui cîmp așa de vast de cunoștințe.

Geometria de la început reclamă imagini detașate de un conținut obiectual-concret. Abstractul este totuși prezentat inevitabil într-o configurație particulară. Figura geometrică se limitează la un minimum de concret, atît cît este necesar pentru a reprezenta relația generală. De aici legătura între abstract și concret. Și totuși concretul este tocmai acela care generează cele mai multe din dificultăți cînd este înțeles în mod neesențial. Pentru a evita confuziile este necesar ca elementele concrete să fie depășite printr-o supraetajare teoretică. Punctul nu trebuie perceput obiectual. În mod ideal trebuie gîndite și celelalte proprietăți geometrice. Principalul este operarea abstractă în care figura este doar un mijloc, disponibilitate variabilă. Deseori operarea mintală geometrică este frînată sau defectuoasă din cauza faptului că nu este suficient de generală și are lacune. Unele amănunte metodice sau neglijarea unor elemente în predare pot aduce serioase prejudicii. Se ridică problema în ce direcție metodică ne orientăm? Mergem pe un drum precumpănitor inductiv pornind de la obiecte, distanțe, proporții sau ne conformăm caracterului axiomatic al obiectului și pornim de la notele generale. Noi nu credem că linia inductivă ar prezenta importante avantaje și ar fi suficient de economicoasă. Preferăm modelarea geometrică pe baza prezentării frontale a notelor generale și esențiale. În predarea geometriei principalul rămîne demonstrarea.

În ce privește algebra, aici întîlnim un sistem riguros și unitar de reguli privind operarea cu simbolurile. Simbolul este el însuși rezultatul unei corelări mai mult sau mai puțin complexe. În desfacerea relației algebrice date se evidențiază frecvent atît înțelegerea superficială a simbolului cît și dificultățile în operare. Pericolul principal rezidă în însușirea doar a tehnicii operării algebrice fără viziunea clară a conținuturilor posibile. Elevul știe de multe ori „cum se face" dar nu poate explica „de ce se face" așa. Pentru a da conținut raționamentelor este necesar ca în primul rînd să se asigure legătura cu realitatea, recurgîndu-se la concretizări aritmetice sau și mai recomandabil la operarea cu mulțimi. Sistemul de operații trebuie să fie într-o mai mare măsură conștientizat pentru a se descoperi semnificația lor și caracterul lor necesar. Formarea deprinderii fără

o clarificare prealabilă a sensului operațiilor (devenite ele însile obiect de discuție) poate duce la însușire mecanică. Mari perspective în predarea algebrei se deschid prin prezentarea algoritmică a operațiilor, concomitent cu explicarea logicei operațiilor.

Dezvăluirea caracterului specific al organizării cunoașterii prin însușirea diverselor obiecte de învățămînt poate să ne ofere o perspectivă și asupra ansamblului dezvoltării gîndirii elevului, în cazul în care dezvoltăm cercetările pe orizontală, adică asupra obiectelor predate la anumite clase sau porțiuni din procesul de învățămînt. De pe aceste poziții credem că ar fi mai fructuos studiul educației intelectuale. Adăugăm de asemenea utilitatea cercetărilor de acest gen pentru programarea învățării.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТИПИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В УСВОЕНИИ НЕКОТОРЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

(Резюме)

Цель исследования — это выявление основных трудностей, встречаемых учащимися в усвоении некоторых школьных предметов (зоологии, геометрии, алгебры).

Исходя из установления специфики познавательных процессов, необходимых для усвоения системы знаний каждого предмета, авторы указывают на то, что в усвоении зоологии появляются трудности в синтезе, в оперировании знаниями широким планом в эволюционной и систематической перспективе; в геометрии трудности возникают в связи с демонстрацией, а в алгебре — в связи с пониманием и оперированием с символами.

Анализ разных типов трудностей — которые не варьируют от ученика к ученику в такой мере, в какой они типичны для одного или другого предмета — позволяет авторам предложить интересные дидактические приемы для усовершенствования процесса обучения.

L'ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DES DIFFICULTÉS TYPIQUES QU'ONT A SURMONTER LES ÉLEVES DANS L'ASSIMILATION DE CERTAINES DISCIPLINES

(Résumé)

La recherche se propose de relever les principales difficultés auxquelles doivent faire face les élèves à certains objets d'enseignement: zoologie, géométrie, algèbre.

Prenant comme point de départ le spécifique propre à chaque processus d'assimilation de ces matières, l'auteur montre qu'à la zoologie interviennent des difficultés de synthèse, d'opération sur des plans vastes dans la perspective évolutionniste et systématique; à la géométrie, elles surviennent surtout en ce qui concerne la démonstration et à l'algebre, elles sont en rapport avec la compréhension et l'emploi des symboles.

L'analyse effectuée sur différents types de difficultés — qui ne sont pas essentiellement variables d'un élève à l'autre, mais plutôt caractéristiques ou typiques d'une matière ou d'une autrepermet à l'auteur de proposer, en conclusion, certains remèdes didactiques.

A PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF SOME TYPICAL DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY PUPILS IN ACQUIRING CERTAIN SUBJECTS

(Abstract)

The article, based on experimental research-work, is concerned with the difficulties encountered by pupils generally in acquiring notions of zoology, geometry, algebra etc..

After establishing the typical characteristics of the knowledge processes necessary for acquiring the knowledge system proper to each subject in part, the author shows that what is difficult about zoology is the synthesis on vast evolutionist and systematic bases; in geometry, there are some difficulties connected with demonstration, and in algebra, with the understanding and use of the algebraic symbols.

The analysis carried out on various types of difficulties — which do not vary so-much from pupil to pupil as they are typical or characteristic of one suject or another — enables the author to suggest in conclusion certain didactic remedies.

CERCETĂRI PRIVIND INSTRUIREA PRACTICĂ A ELEVILOR DIN ȘCOLILE PROFESIONALE

Conf. univ. VASILE BUNESCU și
Ing. MARGARETA BONTAȘ
Cercetători la Institutul de
științe pedagogice

În acest articol prezentăm unele rezultate ale cercetării privind instruirea elevilor din școlile profesionale în sistemul instruirea practică alternativă, obținute prin organizarea experimentală a predării temei „lichidarea ruperii firelor în urzeală".

În sistemul instruirii practice alternative, întreaga activitate în atelierul-școală a avut în special un caracter instructiv. Lecțiile experimentale organizate de noi în atelierul-școală au avut drept scop lărgirea bazei teoretice necesare înțelegerii fiecărei faze și operații a procesului tehnologic. În cadrul acestor lecții s-a urmărit ca demonstrarea cu explicații să ușureze formarea schemei mintale a întregii operații, formarea priceperilor respective și un început de formare a deprinderilor.

Prin lecțiile practice din întreprinderi s-a urmărit consolidarea deprinderilor. Aceste lecții au început printr-un instructaj făcut de maistrul-instructor de practică și s-au continuat cu lucrul efectiv pe lîngă muncitor. În această a doua parte a lecției predomină instructajul curent individual prin care se urmărește înlăturarea oricăror abateri de la înlănțuirea rațională a mișcărilor, mînuirilor, fazelor și operațiilor, astfel încît să se consolideze cea mai rațională deprindere. Instructajul curent individual s-a făcut în așa fel încît s-a continuat urmărirea obiectivului instruirii din atelierul-școală. Înlăturarea unor procedee greșite, neeconomice, a unor intervertiri de operații sau acțiuni s-a făcut și aici pe baza unor explicații tehnologice, asigurîndu-se în acest fel consolidarea unor deprinderi cu posibilități de transfer la mașini mai perfecționate, dar care funcționează pe aceleași principii.

Experimentarea acestei teme din programă a început la 21.V.1962, a continuat în perioada practicii de vară și s-a încheiat în cursul anului școlar 1962—1963, la finele trimestrului II din anul II.

La tema *„Procedee de lichidare a firelor rupte în urzeală în timpul țesutului"*, s-a rezervat în programa experimentală de instruire practică 36 de ore în anul I și 54 ore în anul II.

Numărul orelor afectate de programă pentru instruirea elevilor la această operație reflectă just ponderea pe care ea o are în ansamblul cerințelor față de un bun țesător.

Pe baza programelor experimentale de tehnologie și instruire practică aplicate începînd din anul școlar 1961/1962, la clasele experimentale din anul I, s-au ținut lecții organizate după cum urmează:

DESFĂȘURAREA LECȚIEI I

LECȚIE MIXTĂ DE INSTRUIRE PRACTICĂ

(în atelierul-școală)

Organizarea clasei pentru lecție: îmbrăcarea echipamentului de protecția muncii; controlul ținutei elevilor.

A. *Instructajul introductiv:* a) *Verificarea cunoștințelor.* S-au reamintit cu ajutorul elevilor, procedeele de reglare a tensiunii urzelii însușite în lecția anterioară de practică prin următoarele întrebări: Care este rolul folosirii frînei sulului de urzeală cu lanț sau frînghie? Ce avantaje prezintă frînarea sulului de urzeală prin regulatorul negativ? Ce avantaje prezintă o tensionare corespunzătoare a urzelii în timpul țesutului? Cum se execută controlul desimii bătăturii la articolul pînză, doc și zefir pe războiul de țesut? după care maistrul instructor a pus 2—3 elevi să execute practic această operație la mașină.

Apoi s-a verificat dacă elevii execută operațiile însușite anterior în mod conștient și modul cum ei se folosesc de cunoștințele teoretice însușite în cadrul tehnologiei meseriei.

b) S-a anunțat subiectul lecției noi: *Cunoașterea metodelor de legare și lichidare a firelor rupte în urzeală.*

c) S-a făcut o clasificare a operațiilor pregătitoare pentru înlăturarea cauzelor ruperii firelor în urzeală, și s-a demonstrat practic la războiul de țesut fiecare mișcare și mînuire corectă pentru asigurarea condițiilor optime de lucru.

A fost subliniată importanța operației de legare, năvădire și trecere prin spată a firului de urzeală rupt, care influențează direct asupra randamentului la mașină și asupra calității țesăturilor obținute. A fost demonstrată depistarea unui fir rupt de urzeală, și s-a reconstituit traseul lui în cele patru faze astfel:

Faza I ruperea firului între gura țesăturii și ultima iță.

Faza a II-a ruperea firului între prima iță și ultima iță (între cocleți).

Faza a III-a ruperea firului între prima iță și fuscei, lamele sau traversa de spate dacă nu sînt fuscei.

Faza a IV-a ruperea firului între lamele, fuscei și sulul de urzeală.

B. *Instructajul curent în timpul exercițiilor practice ale elevilor.*

Elevii au fost repartizați la războaiele de țesut în atelierul-școală pentru munca lor independentă.

În timpul lucrului, în afară de fazele demonstrate anterior, ca pornirea și oprirea corectă a războiului, în cazul schimbării suveicii (rost deschis) sau în cazul legării unui fir de urzeală (rost închis cu vatala-spata, la distanța de 2—3 cm de gura țesăturii), elevul a observat și urmărit cu atenție procesul țeserii care să asigure o calitate

foarte bună a ţesăturii. In instructajul curent individual, maistrul-instructor a subliniat momentul ruperii unui fir de urzeală care a fost observat astfel:

a) printr-un spaţiu liber în ţesătură;

b) prin încreţirea acestuia în ţesătură;

c) printr-o scămoşare accentuată etc., timp în care elevul trebuie să execute oprirea imediată a războiului, pentru a nu se lucra cu fire lipsă în urzeală şi mai ales pentru evitarea cuiburilor în ţesătură produse în momentul ruperii unui fir care se scămoşează şi se înfăşoară pe firele din jurul lui.

Maistrul-instructor a urmărit însuşirea şi formarea priceperilor şi deprinderilor noi precum şi consolidarea deprinderilor vechi pentru operaţiile principale ca: pornirea şi oprirea războiului, încărcarea suveicii, schimbarea suveicii în casetă, frînarea suveicii, cît şi deprinderile de lucru în cele patru faze demonstrate de maistrul-instructor în timpul instructajului.

C. *Convorbirea de încheiere.* La sfîrşitul zilei de practică, timp de 40 minute a avut loc fixarea cunoştinţelor practice de muncă, frontal, în faţa unui război de ţesut. Patru sau şase elevi au fost puşi să execute şi să explice operaţiile care le-au executat, accentul punîndu-se pe operaţiile pregătitoare, în vederea înlăturării cauzelor care produc ruperile firelor de urzeală. Elevii au executat şi operaţiile de înnodare a firelor rupte (o repetare a unei operaţiuni învăţată în trimestrul I, dar care se reia în noile condiţii — lichidarea firelor rupte în urzeală). Maistrul-instructor a făcut o apreciere a rezultatelor muncii fiecărui elev şi pe cît posibil şi a valorii produselor realizate.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI A II-a

LECŢIE DE EXERCIŢII PRACTICE ÎN ÎNTREPRINDERE

(Întreprinderea „Flamura Roşie")

Instructajul introductiv. S-a făcut verificarea cunoştinţelor însuşite la practică în lecţia anterioară.

Pentru a fixa rolul şi importanţa operaţiilor pregătitoare în înlăturarea cauzelor ruperii firelor de urzeală s-au pus elevilor următoarele întrebări:

— Cum se asigură oprirea corectă a războiului în cazul ruperii unui fir în urzeală?

— Cum trebuie să fie rostul în timpul funcţionării războiului şi de ce?

— Ce influenţă are poziţia traversei de spate în formarea rostului?

— Cum se asigură o tensionare corectă a urzelii pe război şi cum influenţează aceasta asupra înlăturării ruperii firelor în urzeală?

— Cîte faze se disting în descoperirea firului rupt?

— Să se arate locul unde se pot produce ruperi ale firelor de urzeală în fiecare fază? (fiind o întrebare complexă, fiecare fază va fi explicată pe războiul de ţesut de 2 sau 3 elevi în întreprindere).

După aceasta, maistrul-instructor a demonstrat legarea firelor de urzeală în cele patru faze, pe baza indicaţiilor date pentru desfăşurarea experimentului (vezi tabelul 1).

Instructajul curent. Elevii au fost repartizaţi la războaiele de ţesut din întreprindere şi au început să lucreze efectiv pe lîngă muncitori. Fiecare elev luînd în primire unul din cele două războaie la care lucrează muncitorul desfăşoară o muncă independentă.

In afară de operațiile însușite anterior, s-a acordat o pondere mai mare exercițiilor de legare a firelor de urzeală, respectînd mișcările și mînuirile corecte pentru fiecare fază.

Convorbirea de încheiere. S-a făcut cu întreaga clasă în sala-școală a întreprinderii într-un timp de circa 30 minute. A avut loc fixarea cunoștințelor practice de lucru și s-a urmărit modul cum elevii se ajută de cunoștințele teoretice însușite la tehnologia țesătoriei în rezolvarea lucrărilor practice cu privire la legarea și lichidarea firelor rupte în urzeală. Au fost scoase în evidență, atît rezultatele pozitive, cît și cele negative, subliniindu-se importanța acestei operații în creșterea producției și a productivității muncii la războaiele de țesut și asigurarea unei calități corespunzătoare.

La clasele de control s-au aplicat programele școlare existente, elaborate de Ministerul Industriei Ușoare, și aprobate de Ministerul Învățămîntului, ținîndu-se lecții obișnuite de către maistrul-instructor de practică.

În desfășurarea lecțiilor mixte și lecțiilor de exerciții practice-experimentale, în atelierul-școală și în întreprindere s-au respectat, așa cum s-a arătat, următoarele indicații :

— Verificarea frontală a cunoștințelor teoretice și practice din lecția anterioară.

— Expunerea sistematică a cunoștințelor practice, cu privire la cauzele care produc ruperea firelor în urzeală, în următoarea ordine :

— asigurarea funcționării corecte a dispozitivului de control al firelor de urzeală ;
— oprirea la timp a războiului de țesut ;
— asigurarea unui rost curat ;
— deschiderea la timp a rostului urzelii (să nu se deschidă prea devreme sau prea tîrziu) ;
— asigurarea poziției corecte a rostului față de patul vătalei (prin reglare să se înlăture frecarea firelor de suveică sau patul vătalei) ;
— asigurarea avansului corespunzător la închiderea rostului ;
— sincronizarea suveicii cu deschiderea rostului (în momentul lansării ei de către brațul de bătaie) ;
— asigurarea poziției corecte a traversei de spate, iar mișcarea ei să fie sincronizată cu formarea rostului ;
— tensionarea corectă a firelor de urzeală prin reglarea corectă a frînei, sau a regulatorului sulului de urzeală ;
— asigurarea unei trageri corespunzătoare de către regulatorul de țesătură, pentru înlăturarea jocului prea mare al gurii țesăturii ;
— asigurarea unei năvădiri corecte — conform raportului de năvădire și înlăturarea cocleților cu orificii uzate sau rupte ;
— controlul spetei, șlefuirea dinților ascuțiți sau cu asperități care scămoșează firele ;
— asigurarea marginilor, prin buna funcționare a întinzătorilor ;
— controlul suveicilor, înlăturarea asperităților și fixarea corectă a vîrfurilor metalice de corpul suveicii.

Elevii clasei experimentale, înainte de începerea lucrului la mașină, își organizează locul de muncă, respectînd planificarea operațiilor conform acestor indicații.

— În cadrul demonstraţiei operaţiei de lichidare şi legare a firelor rupte în urzeală s-a respectat ordinea fazelor de lucru redate în tabelul 1.

Tabelul 1

FAZELE OPERAŢIEI DE LICHIDARE A FIRELOR RUPTE ÎN URZEALĂ		
Exerciţii de lucru	Operaţii comune la înnodarea firului rupt în urzeală	Operaţii specifice înnodării firului pentru fiecare fază
FAZA I (între gura ţesăturii şi ultima iţă)	1) Oprirea războiului de ţesut cu rostul închis ;	a) executarea operaţiilor comune pentru înnodarea firului rupt în urzeală de la pct. 1 pînă la 7 ; b) ţesătoarea stă în faţa războiului de ţesut ;
FAZA a II-a (între prima iţă şi ultima iţă între cocleţi)	2) Stabilirea traseului firului rupt ; 3) Înlăturarea capătului scămoşat ; 4) Înnodarea firului rupt cu cel nou din rezerva de fire ;	a) separarea firului în cocleţii iţelor ; b) controlul raportului de năvădire în cadrul căruia s-a rupt firul ; c) schimbarea cocletului dacă e rupt sau dacă prezintă asperităţii ; d) năvădirea firului prin cocletele gol ; e) executarea operaţiilor comune de la pct. 2 pînă la 7 inclusiv ;
FAZA a III-a (între prima iţă şi fuscei sau lamele şi traversa din spate)	5) Trecerea firului prin spată cu mîna dreaptă, iar cu stînga se indică spaţiul unde trebuie introdus firul ; 6) Fixarea firului cu suveica de rezervă sau cu firele alăturate pentru a nu se retrage în timpul pornirii războiului ; 7) Pornirea războiului de ţesut.	a) se creează spaţiul (traseul) începînd de la gura ţesăturii, spată şi iţe, pînă la fuscei sau lamele ; b) ţesătorul trece în spatele războiului de ţesut ; c) execută operaţiile comune de la pct. 3 şi 4 ; d) face rostul trecînd firul printre fuscei, sau prin lamela liberă, dacă războiul e prevăzut cu dispozitivul de control al firelor de urzeală ; e) năvădeşte firul în cocletele (orificiul) gol şi-l aşează pe ramele iţelor ; f) trece din nou în faţa războiului şi execută operaţiile comune de la pct 5, 6, 7 ;
FAZA a IV-a (între fuscei sau traversa de spate şi sulul de urzeală)		a) se creează spaţiul (traseul) începînd de la gura ţesăturii şi pînă la sulul de urzeală ; b) se execută operaţiile fazei a III-a, pct. b, c, d, e şi f.

— Formarea deprinderilor (de legare a firelor rupte în urzeală în cele patru faze pe baza instructajelor curente şi individuale) prin exerciţii repetate, însoţite de explicaţii teoretice şi tehnologice, în aşa fel încît elevii şi-au format deprinderi care pot fi uşor transferate.

— În încheierea lecţiei de instruire practică s-a urmărit îndeosebi fixarea acelor cunoştinţe practice, care duc la înţelegerea cauzelor ruperii firelor în urzeală şi înlesnesc legarea acestora.

În perioada practicii de vară la elevii anului I și în special în anul școlar 1962/1963 (anul II) într-o fază mai avansată de însușire a operației, (lichidarea firelor rupte în urzeală în cele 4 faze), s-a introdus rezolvarea de către elevi a unor probleme tehnice noi, în funcție de caracteristicile diferitelor tipuri de războaie de țesut.

În acest scop elevii au fost schimbați de la un sistem de război (mătase) la alt sistem de război (bumbac sau lînă), pentru a învăța să se acomodeze la situații mai dificile, care presupun îmbinarea elementelor cunoscute anterior cu cele noi. În felul acesta s-au lărgit posibilitățile de transfer a cunoștințelor însușite și a deprinderilor formate.

Pentru a demonstra că în cazul instruirii practice după sistemul alternării atelier-școală și întreprindere se realizează o corelare a cunoștințelor tehnologice cu practica la un nivel superior, am urmărit: 1. dinamica formării și consolidării deprinderilor practice; 2. creșterea nivelului de participare a componentei intelectuale pe baza explicațiilor tehnice a operațiilor și dezvoltarea gîndirii tehnice; 3. dinamica ritmului de executare a operațiilor; 4. formarea deprinderilor de autocontrol; 5. extinderea sferei transferului deprinderilor.

1. Superioritatea sistemului în ce privește formarea și consolidarea deprinderilor practice ale elevilor din clasele experimentale a fost scoasă în evidență pe baza unor *probe teoretice și practice* care ofereau posibilitatea stabilirii cu precizie a respectării înlănțuirii logice a acțiunilor în cadrul operației, respectiv omiterea sau intervertirea lor.

La un interval de cîteva zile, 10 subiecți din clasele experimentale și 10 din cele de control au fost puși să lucreze efectiv la război. Cu această ocazie s-a înregistrat ordinea acțiunilor în cadrul operației de lichidare a firelor rupte în urzeală.

Probele de control au constat în întrebări privind desfășurarea activității efective la război. Astfel elevii au arătat: a) care sînt fazele ruperii firelor în urzeală; b) au descris fiecare fază și au indicat mișcările și mînuirile de legare a firelor rupte în fiecare fază.

Probele au fost repetate atît la clasele experimentale, cît și la clasele de control, de patru ori, după fiecare capitol (din programă) care prevedea schimbarea locurilor de muncă la mașini și țesături variate. S-a procedat în acest fel pentru a stabili influența pe care o exercită condițiile diferite de muncă asupra formării deprinderilor de lucru la războiul de țesut.

În procesul rezolvării fiecărei probe de control au fost scoase în evidență posibilitățile mai largi de asigurare a corelației dintre cunoștințele teoretice și activitatea practică la clasele experimentale, deoarece elevii din aceste clase au fost îndrumați să rezolve independent, în atelierul-școală și în întreprindere, operația de lichidare a firelor rupte în urzeală.

Aceasta o dovedesc cele mai bune răspunsuri* date de elevii clasei experimentale și respectiv dintr-o clasă de control.

---

* Răspunsurile elevilor au fost extrase din probele de control din 26.X.1962, la ambele clase (experimentală și de control).

Elevii S. V., C. E., N. I. (elevi fruntaşi din clasa experimentală) relatează: „...pentru lichidarea firului rupt în faza a III-a (între prima iţă şi fuscei sau traversa de spate) execut următoarele mişcări şi mînuiri: opresc războiul cu rostul închis şi stabilesc traseul firului rupt. Trec în spatele războiului de ţesut, descurc firul, îi rup capătul scămoşat şi îl leg cu un fir nou. Controlez raportul de năvădire şi introduc firul prin cocletele gol. Îl aşez pe ramele iţelor şi trec în faţa războiului. Iau firul de pe rame şi îl introduc în căsuţa unde lipseşte. Îl fixez cu suveica de rezervă sau firele alăturate. Deschid rostul şi pornesc maşina...".

Dăm şi răspunsurile a 3 elevi, din clasa de control pentru aceeaşi fază:

Elevul T. A.: „...Cînd s-a rupt firul între fuscei şi cocleţi, se duce lucrătoarea în spatele războiului, caută firul, îl leagă şi îl trece prin fuscei dacă s-a scos şi prin cocleţi..." sau răspunsul elevului S. E. „...în cazul cînd sîntem în spatele războiului şi firul s-a rupt mergem în faţă, oprim războiul, închidem rostul, punînd o mînă pe ţesătură şi căutăm cocletele gol. Dacă firul este ieşit afară din cocleţi, luăm un fir de pe mosor îl înnodăm cu firul de pe sulul de urzeală şi dacă nu este ieşit afară îl introducem în cocleţi, în spată şi dăm drumul la război". Elevul T. A. nu a dat nici un răspuns.

2. În formarea şi perfecţionarea deprinderilor de muncă este vorba nu numai de perfecţionarea mişcărilor şi a mînuirilor, de o mai bună coordonare a lor, ci şi de o perfecţionare şi consolidare continuă a reprezentărilor, de o dezvoltare a gîndirii tehnice care dirijează realizarea operaţiilor de muncă şi apoi am verificat diferenţele create.

În stabilirea mijloacelor şi a procedeelor didactice care să ducă la creşterea participării componentei intelectuale în formarea deprinderilor de muncă am ţinut seama de rezultatele cercetărilor lui P. I. Galperin[1] şi E. N. Kabanova-Meller[2].

Astfel la componentele *b* din cadrul fiecărei probe teoretice, prin care li s-a cerut elevilor să descrie fiecare fază a ruperii firului în urzeală şi să indice mişcările şi mînuirile în ordine logică, 27 elevi dintr-o clasă experimentală au rezolvat corect şi numai 4 elevi au dat rezolvări parţiale în raport cu un număr mai mic de rezolvări corecte şi 16 rezolvări parţiale la clasa de control.

La clasele experimentale explicaţia şi demonstrarea modului de efectuare corectă a operaţiilor au contribuit în mod nemijlocit la sintetizarea elementelor care dirijează şi reglează acţiunile cerute de activitatea elevilor.

Comparînd rezultatele obţinute de clasa experimentală cu cele ale clasei de control (grupele au fost formate din cîte 10 subiecţi din fiecare clasă), rezultă că un număr mai mare de elevi ai clasei experimentale rezolvă corect operaţiile de depistare şi lichidare a firelor rupte în urzeală, iar calitatea produselor este mult superioară obţinîndu-se o dezvoltare continuă de la o etapă la alta.

---

[1]) P. I. Galperin: *„Razvitie issledovanii po formirovanii umstvennih deistvii"*, în Psihologhiceskaia nauka, S.S.S.R., T.I. A.P.N., R.S.F.S.R., Moscova, 1959.

[2] E. N. Kabanova-Meller: *„Formirovanie priemov umstvennoi deiatelnosti uciaşcihsea (na materiale gheografii i gheometrii)* în Tezisî docladov na I sesii obşcestva psihologov, Izd. A.P.N., R.S.F.S.R., Moscova, 1959.

Tabelul 2 (probe practice)

Componentele probelor practice	Clasa experimentală									Clasa de control								
	Proba I Etapa a III-a			Proba a II-a Etapa a V-a			Proba a III-a Etapa aVII-a			Proba I Etapa a III-a			Proba a II-a Etapa a V-a			Proba a III-a Etapa aVII-a		
	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări slabe cu greșeli	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvari slabe cu greșeli	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări slabe cu greșeli	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări slabe cu greșeli	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări slabe cu greșeli	Rezolvări corecte	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări slabe cu greșeli
1. Depistarea firelor rupte în urzeală în timpul țeserii	4	3	3	6	3	1	8	2	—	—	4	6	2	3	5	3	4	3
2. Executarea legăturii firelor conform explicației date anterior	7	2	1	8	1	1	9	1	—	1	4	5	1	4	5	2	5	3
3. Calitatea țesăturilor realizate	5	2	3	8	2	—	8	2	—	2	2	6	3	1	6	3	3	4

Referindu-ne la rezultatele probelor practice, diferențele dintre cele două grupe demonstrează că organizarea repetării acțiunilor de muncă pe o bază tehnologică concretă, asigurată de sistemul experimental introdus, duce la o pregătire corespunzătoare într-un timp relativ mai scurt. (vezi tabelul 2).

Șapte elevi din clasa experimentală, la prima probă au explicat corect operația de lichidare a firului rupt, iar la a III-a probă 9 elevi din cei 10 elevi au explicat corect înlănțuirea logică a fazelor, și același număr de elevi a executat corect la mașină și operația în cele patru faze. Aceasta ne arată că sistemul de instruire respectiv asigură o corelație justă între tehnologie și practică, ducînd la creșterea nivelului de participare activă și conștientă a elevilor în procesul muncii.

În clasa de control un număr mai mic de elevi au explicat corect operațiile din prima probă practică, iar la a III-a probă 4 elevi. La executarea practică a operației numai 2 din cei 4 elevi, care au explicat corect, au executat corect și operația, ceilalți 2 elevi au executat-o parțial. Aceeași situație s-a constatat și în ceea ce privește calitatea produsului. Astfel, în prima probă un număr de 5 elevi din grupa clasei experimentale au realizat țesături de calitatea I, iar la grupa clasei de control, numai 2 elevi. La proba a III-a de practică 8 elevi din grupa experimentală au realizat țesături de calitatea I în timp ce la grupa de control au realizat țesături de calitatea I numai 3. Datorită rezultatelor mai slabe obținute de clasele de control, în cursul rezolvării practice a diferitelor operații de muncă, adaptînd o metodică folosită de A. N. Sokolov[3], am folosit și următorul experiment de constatare :

[3] A. N. Sokolov: *„Compararea grafică a modului logic posibil cu cel real de rezolvare a problemelor"*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie nr. 2, 1962.

a) explicarea operațiilor *înainte* de rezolvarea practică: elevul a explicat cum va proceda practic; apoi a fost pus să rezolve efectiv operația, timp în care noi am înregistrat ordinea operațiilor și modul în care a fost efectuată;

b) explicarea operațiilor *după* rezolvarea practică. Mersul obiectiv al rezolvării a fost înregistrat de noi. Am pus apoi elevul să relateze cum a procedat.

Rezultatele obținute în aceste probe sînt date în tabelul următor:

Tabelul 3

Obiectivele urmărite în executarea legării firelor rupte în urzeală	Etapele în care s-au aplicat metodele	CLASA EXPERIMENTALĂ								CLASA DE CONTROL							
		Rezolvări corecte (complete)	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări cu omisiuni, greșeli	Mișcări corecte	Mișcări inutile, greșeli	Calitate			Rezolvări corecte (complete)	Rezolvări parțial corecte	Rezolvări cu omisiuni, greșeli	Mișcări corecte	Mișcări inutile, greșeli	Calitate		
							I	II	III						I	II	III
1. Explicarea operației (mișcări și mînuiri)	Etapa a II-a	(7) 4	(2) 6	(1) —	—	—	—	—	—	(1) —	(1) 3	(8) 7	—	—	—	—	—
	Etapa a VI-a	(8) 6	(2) 4	(—) —	—	—	—	—	—	(1) —	(3) 4	(6) 6	—	—	—	—	—
2. Executarea practică a operației	Etapa a II-a	—	—	—	(8) 7	(2) 3	(8) 7	— 2	(2) 1	—	—	—	(1) 1	(9) 9	(1) 1	— —	(9) 9
	Etapa a VI-a	—	—	—	(9) 8	(1) 2	(9) 8	2	(1) —	—	—	—	(3) 2	(7) 8	(2) 1	(1) 3	(7) 6
3. Calitatea țesăturilor executate de elevi	Etapa a II-a	—	—	—	—	—	7	3	—	—	—	—	—	—	2	3	5
	Etapa a VI-a	—	—	—	—	—	9	1	—	—	—	—	—	—	1	5	4

* În aplicarea probelor experimentale au fost stabilite aceleași grupe de cîte 10 elevi (la clasa experimentală și de control), care au fost urmărite special pe etape de pregătire.

Rezultatele obținute prin aplicarea celor două procedee, așa cum reiese din tabelul de mai sus scot în evidență nivelul de pregătire al elevilor în etapa a II-a (practica de vară, considerată fază mai avansată de lucru în cadrul temei cercetate) și în etapa a VI-a (la finele trimestrului I anul școlar 1962/1963). Prin analiza datelor obținute s-a constatat nivelul de însușire a ordinii de înlănțuire logică a operațiilor, la cele două grupe de elevi. La clasa experimentală, unde s-au efectuat instructajul, demonstrația maistrului-instructor și alternarea instruirii practice în atelierul-școală și întreprindere, corelația între cunoștințele de tehnologie și

instruirea practică a fost realizată mai judicios. Datorită acestui fapt rezultatele sînt superioare celor obținute în clasa de control (ritm, calitate, nivelul de consolidare a priceperilor și a deprinderilor de muncă).

Semnificative în această privință sînt rezultatele din prima variantă unde la clasele experimentale, numărul rezolvărilor corecte din explicațiile verbale coincide cu numărul rezolvărilor corecte în practică.

În varianta a doua, la clasa experimentală 9 elevi au rezolvat proba practică corect iar 8 elevi au dat și explicațiile corespunzătoare.

Rezultă că prin sistemul aplicat experimental se înlătură caracterul meșteșugăresc al instruirii și se asigură o dezvoltare superioară a gîndirii tehnice a elevului.

Dovada unei pregătiri temeinice corespunzătoare cerințelor tehnicii în continuă dezvoltare, o constituie și faptul că atît în explicațiile date cît și în executarea practică a operației de lichidare a firelor rupte în urzeală mai mulți elevi din clasa experimentală intervin cu rezolvări creatoare.

Dăm în acest sens un exemplu: eleva C.E. arată: „pentru legarea firului de urzeală rupt în faza a IV-a, dacă opresc războiul imediat ce s-a rupt firul, înlătur posibilitatea ca firul să se scămoșeze, sau să se retragă din coclete. În acest caz reduc o serie de mișcări care mi-ar răpi mai mult timp, prin legarea firului fără a-l mai trece prin fuscei, cocleți și spată, adică după ce stabilesc traseul firului rupt din fața mașinii, trec în spatele mașinii și leg firul între traversa de spate și sulul cu urzeală; războiul de țesut va staționa un timp mai scurt și voi contribui astfel la un randament mai mare al mașinii și la o creștere a productivității muncii". Cele de mai sus au fost relatate de elevă, după execuția practică.

În cadrul sistemului în care s-au instruit elevii claselor de control nu se realizează o corelație între explicațiile tehnologice și acțiunile practice (situație reflectată în tabelul 2). Aceasta influențează negativ asupra formării priceperilor și deprinderilor de muncă și duce nemijlocit la o prelungire a perioadelor de pregătire a elevilor. Elevii claselor de control lucrează în prima perioadă numai în atelierul-școală și chiar din prima zi de școală ei sînt repartizați la războaiele de țesut fără să aibă asigurate cunoștințele teoretice și tehnologice de bază ale lucrului efectiv la războiul de țesut. Datorită acestei situații ei încep să-și însușească empiric, modul de acțiune a elevilor mai mari. În primele două trimestre ei nici nu lucrează efectiv la război, ci numai observă. În asemenea condiții nu poate exista o corelație între tehnologie și practică decît la un nivel foarte scăzut. Astfel elevii sînt lipsiți de posibilitatea de a compara, prin muncă efectivă, metodele folosite în atelierul-școală cu metodele avansate din întreprinderi, sînt lipsiți de cunoașterea mașinilor, a utilajelor moderne și a ritmului normal de muncă al muncitorilor.

Comparînd rezultatele obținute de clasele experimentale și de control, subliniem faptul că succesul în formarea și consolidarea oricăror deprinderi de muncă, depinde de măsura în care se asigură elevilor posibilități

de a lucra în mod conştient şi independent. În acest fel rapiditatea acţiunilor se îmbină armonios cu o înaltă calitate a execuţiei.

3. Introducerea tehnicii moderne în lanţul tehnologic al producerii ţesăturilor, necesită din partea muncitorului deprinderi de muncă bazate pe un stereotip dinamic mobil, cu o largă sferă de transfer.

Pornind de la concluziile unor cercetări privind problemele transferului deprinderilor [4] am considerat că formarea deprinderilor pe o bază largă ştiinţifico-tehnologică, constituie condiţia esenţială pentru extinderea sferei transferului.

În sistemul instruirii alternative este posibilă asigurarea unei baze ştiinţifico-tehnologice, a unei participări mai intense a componentei intelectuale, decît în cadrul vechiului sistem.

În cercetare am urmărit la elevii anului II, în trimestrul II al anului şcolar 1962/1963, modificările care survin la operaţia de lichidare a firelor rupte în urzeală, prin trecerea de la executarea ţesăturilor simple (uni) la executarea ţesăturilor în carouri (cu efecte de culori în urzeală şi bătătură şi pe maşini prevăzute cu mecanismul revolver pentru schimbarea suveicilor).

Referindu-ne în cercetare numai la problemele legate de operaţia lichidării firelor rupte în urzeală precizăm, că baza de cunoştinţe ştiinţifico-tehnologice necesară transferului deprinderilor în condiţii noi o constituie cunoaşterea temeinică a principiilor de funcţionare a războiului şi cele de structura ţesăturilor. La maşinile pe care se lucrează articole (ţesături) în carouri, elementul nou îl constituie însăşi mecanismul revolver pentru schimbarea suveicilor în casetă şi raporturilor de culoare în urzeală şi bătătură.

Observînd cum lucrează elevii în condiţiile noi, care cereau transferul priceperilor şi deprinderilor, s-a constatat că la început ei se foloseau numai de acele mişcări şi mînuiri pe care le întîlneau la ţesăturile simple. Ulterior elevii din clasa experimentală îndeosebi (vezi tabelul 4) încep să sesizeze mişcările şi mînuirile specifice, integrîndu-le mult mai uşor în lanţul celor formate anterior (controlul raportului de culoare şi a raportului de năvădire, introducerea firelor prin lamele în funcţie de raportul de culoare).

Drumul acesta firesc al transferului constatat şi în cercetările lui E. A. Milerian, este îngreuiat în condiţiile instruirii după vechiul sistem.

Elevii claselor experimentale aşa cum rezultă din tabelul 4, avînd deprinderi mobile, formate pe baza unor numeroase asociaţii noi, datorită unei corelări a cunoştinţelor tehnologice, de structură a ţesăturilor, de citire a desenului, cu practica efectivă, realizează transferul cu mai multă

[4] E. A. Milerian: *„Particularităţile psihologice ale transferului priceperilor şi deprinderilor de muncă în producţie la elevii mari"*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3, 1963.

Tabelul 4

Conținutul operațiilor executate	Perioadele de lucru	Clasa experimentală			Clasa de control		
		Rezolvarea dată de elevi			Rezolvarea dată de elevi		
		Corectă	Omisiuni	Intervertiri	Corectă	Omisiuni	Intervertiri
1. Controlul raportului de culoare	a*	3	2	1	—	4	2
	b*	5	1	—	2	1	3
2. controlul raportului de năvădire	a	4	1	1	1	4	1
	b	5	1	—	1	3	2
3. Introducerea corectă a firelor prin lamele	a	3	3	—	2	3	1
	b	6	—	—	3	3	—

* În tabel: a = perioada de început a lucrului la războaiele pe care se lucrează țesături în carouri; iar b = a doua perioadă (după cel puțin 3 săptămîni de lucru la aceleași războaie de țesut).

ușurință. Așa se explică de ce apar diferențele între cele 2 grupe de cîte 6 subiecți din fiecare clasă experimentală și de control. Deci și acest obiectiv urmărit de noi în verificarea ipotezei scoate în evidență superioritatea sistemului de instruire practică alternativă.

4. Ritmul de muncă în activitatea practică depinde de nivelul deprinderilor, de cunoașterea particularităților produsului ce trebuie să-l realizeze, de cunoașterea principiilor generale tehnologice și de cunoașterea și aplicarea metodelor raționale de execuție.

În cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că instruirea după sistemul alternării duce și la un ritm de muncă mai uniform, mai economic.

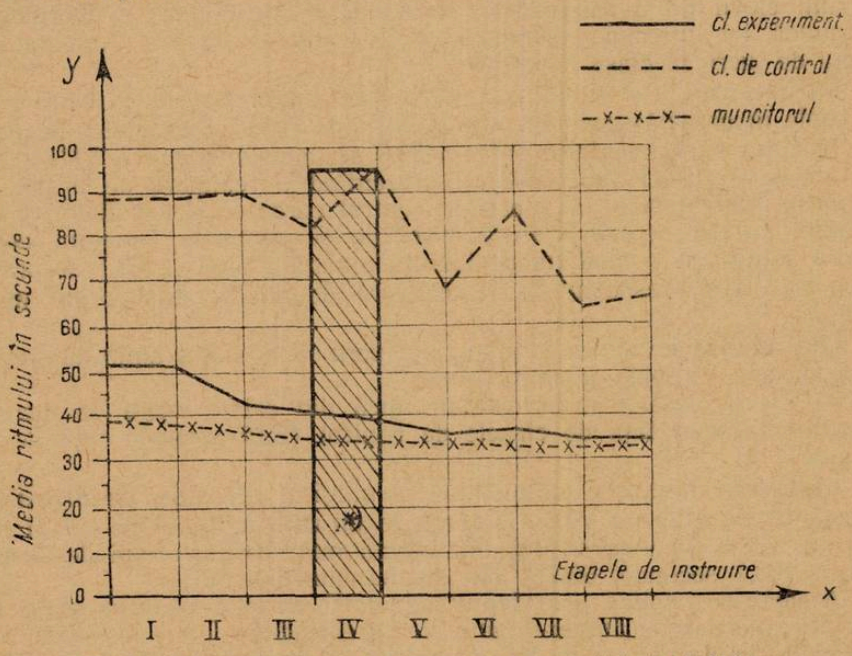
Pentru a stabili dinamica ritmului de muncă al elevilor inclusiv a progresului realizat în formarea și consolidarea deprinderilor de lichidare a firelor rupte în diferite etape de pregătire, am procedat astfel: am provocat ruperea firelor (16 ruperi de fir, cîte 4 ruperi în fiecare fază), urmărind lichidarea lor la fiecare din grupele de cîte 6 elevi din clasele experimentale și de control.

Urmărirea acestui proces a început chiar din a doua săptămînă a studierii temei „Ruperea firelor în urzeală", atît în atelierul-școală cît și în întreprinderi.

Înregistrarea ritmului de muncă s-a făcut ținîndu-se seama atît de timpul de execuție cît și de calitatea corespunzătoare a execuției și a produselor realizate de elevi.

Cronometrările au fost efectuate în aceleași condiții la cele două clase (experimentale și de control), pentru țesături cu o desime în urzeală pînă la 250 fire pe 10 cm, cu năvădire dreaptă sau împrăștiată pînă la 6 ițe, fără lamele.

Rezultatele comparate, atît între clasele experimentale şi de control, cît şi cu ritmul mediu de lucru al muncitorilor din întreprindere, se reflectă în următorul grafic :



Graficul ritmului mediu de executare a operaţiei de lichidare a firelor rupte în urzeală

Comparînd curba ritmului mediu de executare a operaţiei, care în prima etapă începe la clasa experimentală de la un nivel mai bun (52,2 secunde) faţă de clasa de control (88,1 secunde) se remarcă influenţa organizării judicioase a activităţii practice a elevilor clasei experimentale prin sistemul de instruire practică alternativă. În următoarele etape ** a II-a şi a III-a curba scade pînă la 43,9 secunde la clasa experimentală şi 81,6 secunde la clasa de control. Etapa a IV-a, care s-a desfăşurat o dată cu începutul anului II şcolar a scos în evidenţă o îmbunătăţire a timpului de execuţie a operaţiei la clasa experimentală ajungîndu-se la 41,6 secunde, adică o realizare de 91,6% faţă de norma muncitorului, în timp ce la clasa de control media ritmului de lucru se majorează la 94,1 secunde, fiind mai

* Etapa a IV-a (porţiunea haşurată) începe după vacanţa de vară a elevilor (în anul II).

** Etapele de pregătire în experimentul nostru au fost stabilite în modul următor : Etapa I de la 22 V la 21 VI 1962 ; Etapa a II-a de la 21 VI la 5 VII 1962 (practica de vară) ; Etapa a III-a probă practică de control de la 1 la 5 VII 1962 ; *Etapa a IV-a de la* 15 IX la 26 X 1962 ; Etapa a V-a probă practică de control de la 26 X la 4 XI 1962 ; Etapa a VI-a de la 5XI la 15XII 1962 ; Etapa a VII-a probă practică de control de la 15 XII la 22 XII ; Etapa a VIII-a de la 6 I la 22 a III-a, 1963.

scăzut decît ritmul inițial de lucru (88,1 secunde) realizat de elevi în anul I, la începutul temei.

Această situație se explică prin aceea că sistemul în care au fost instruiți elevii nu a asigurat în întregime o consolidare a deprinderilor de muncă, iar intreruperea muncii prin vacanța de vară a influențat mult ritmul de lucru la clasa de control.

În timp ce curba ritmului de executare a operației de lichidare a firelor rupte în urzeală scade în mod uniform în restul perioadelor de pregătire la clasa experimentală, pînă la 38,8 secunde în etapa a VIII-a (sfîrșitul trimestrului II 1962/1963), reprezentînd o realizare de 97,9% față de norma muncitorului, la clasa de control curba oscilează datorită nesiguranței cu care elevii execută mișcările și mînuirile (imagini neclare asupra acțiunilor, a modului de lucru), ajungînd pînă la 63,1 secunde în etapa a VIII-a, respectiv la o realizare de 60,2% din norma muncitorului.

Din analiza dinamicii ritmului de lucru la operația amintită, reținem două aspecte deosebit de importante:

a) Elevii claselor experimentale, încă din prima etapă de lucru au un ritm mai bun față de clasele de control (52,2 secunde față de 88,1 secunde).

b) Elevii claselor experimentale la sfîrșitul perioadei de instruire la această temă (etapa a VIII-a), ajung la un ritm apropiat de cel al muncitorului (38,8 secunde, 97,9% din norma muncitorului) față de clasa de control (63,1 secunde, 60,2% din norma muncitorului).

Aceasta se explică prin faptul că elevii claselor experimentale fiind instruiți alternativ (atelier-școală și întreprindere), au posibilitatea ca lucrînd de la început și pe lîngă muncitorii din întreprindere, să-și însușească ritmul și aspecte privind calitatea muncii acestora. În felul acesta se creează spiritul de răspundere al elevului în execuția practică concretă de obținere a unor produse de calitate.

Desigur un mare rol în îmbunătățirea ritmului de lucru îl are înțelegerea temeinică, pe baze tehnologice, a fiecărei operații. Această posibilitate nu există însă în cadrul vechiului sistem, unde timp de un an de zile elevii nu participă la munca în întreprindere, pe baza unor instructaje și demonstrații adecvate condițiilor reale de muncă.

5. În formarea priceperilor și deprinderilor de muncă o mare importanță are autocontrolul. Însușirea deprinderii de autocontrol, fapt confirmat și de cercetătorii sovietici[5], oferă largi posibilități pentru continua îmbunătățire a operațiilor în procesul muncii și implicit asupra calității produselor realizate.

Pentru însușirea operației de lichidare a firelor rupte în urzeală autocontrolul constituie o condiție principală în formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor practice. Însușirea acestei deprinderi dezvoltă la elevi încrederea în forțele proprii, îi pregătește pentru munca independentă

[5] L. B. Itelson: *„Particularitățile formării deprinderii de autocontrol în procesul instrucției în producție"*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 4, 1961. N. I. Kuvșinov: *„Despre problema autocontrolului elevilor în etapa inițială a instrucției în producție"*, Voprosî Psihologhii, nr. 1, 1958.

și le asigură posibilitatea de a evita sau corecta la timp greșelile, de a verifica și aprecia rezultatele obținute în timpul și la sfîrșitul operației executate.

În procesul pregătirii elevilor la operația de lichidare a firelor rupte în urzeală am urmărit cum se dezvoltă deprinderea de autocontrol — pe etape de instruire.

Elevii au fost observați în timpul activității dacă pe parcursul procesului de țesere controlează tensiunea urzelii în funcție de desimea în bătătură. La înregistrarea rezultatelor s-au notat elevii care controlează desimea în bătătură indiferent dacă au apărut sau nu defecțiuni în bătătură (rărituri sau desituri). Paralel cu aceasta s-a înregistrat și dacă elevul în controlul tensiunii execută mișcări și mînuiri corecte a aparatului (lupa sau șablonul) cu care controlează desimea în bătătură și dacă așează corect greutățile pe pîrghia frînei sulului cu urzeală pentru reglarea tensiunii urzelii (așezarea greutăților mai aproare sau mai departe de punctul de oscilație al pîrghiei). În cazul cînd a apărut totuși defect în bătătură, a fost înregistrat modul în care elevul a sesizat și a îndreptat pe loc greșeala prin reglarea corectă a tensiunii. Comparînd din acest punct de vedere rezultatele la cele două clase, observăm că la clasa experimentală, datorită unei urmăriri sistematice, pe bază de explicații tehnologice date de maistrul-instructor, elevii și-au însușit nu numai operația de autocontrol, dar și importanța acestei deprinderi pentru produse de bună calitate. De aceea un număr mai mare de elevi la clasa experimentală efectuează controlul tensiunii urzelii, înainte de a se produce defectul. Aceste rezultate diferite se datoresc desigur faptului că în condițiile instruirii după vechiul sistem, în anul II, cînd elevii se instruiesc numai în întreprindere, deprinderea de autocontrol nu se formează decît în mică măsură, deoarece chiar dacă în anul I în atelierul-școală s-a urmărit acest lucru, faptul că elevii erau permanent supraveghiați, acțiunea de autocontrol nu devenea deprindere consolidată.

★

Experimentarea procedeelor metodice de formare a priceperilor și deprinderilor de muncă ale elevilor țesători, în operația de lichidare a firelor rupte în urzeală, scoate în evidență superioritatea sistemului de instruire practică alternativă în pregătirea unor cadre calificate, cerute de dezvoltarea continuă a tehnicii moderne.

Avînd un caracter restrîns, cercetările noastre vor trebui verificate la un număr mult mai mare de clase, pentru a putea conchide în mod convingător că instruiți după acest sistem, absolvenții școlilor profesionale textile pot obține o mai largă bază teoretică și tehnologică, un nivel ridicat al deprinderilor, un înalt spirit de participare conștientă în procesul muncii, o bază temeinică pentru dezvoltarea gîndirii tehnice, creatoare.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

(Р е з ю м е)

В данной статье авторы излагают результаты, полученные в применении системы практического попеременного обучения в профессиональных текстильных школах.

Описываются пути и способы, использованные в исследовании с целью формирования и закрепления трудовых умений и навыков учащихся; выявляется превосходство новой системы практического обучения, через которую обеспечивается корреляция технологических знаний с практикой и высокий уровень знаний и практических навыков.

Авторы подчеркивают значение следующих приемов: динамики формирования и закрепления практических навыков, роста уровня участия умственного компонента на основе технических объяснений к операциям, динамики ритма проведения этих операций, формирования навыков самоконтроля и расширения зоны перехода в процессе обучения учащихся.

В заключении подчеркивается роль и значение системы практического попеременного обучения, которое обеспечивает широкую теоретическую и технологическую подготовку, высокий уровень трудовых навыков, сознательное участие в процессе производства и хорошую основу для развития творческого мышления.

RECHERCHES RELATIVES A L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLEVES DANS LES ÉCOLES PROFESIONELLES

(R é s u m é)

Dans cet article, les auteurs présentent certains résultats obtenus en application du système d'instruction pratique alternatif, dans les écoles professionneles textiles.

Ils relèvent les voies et moyens employés au cours de la recherche, dans le but de la formation et de la consolidation des aptitudes et des habitudes de travail des élèves et font ressortir la supériorité du nouveau système d'instruction pratique, par lequel on assure la corrélation des connaissances technologiques avec la pratique et en même temps un niveau plus élevé de connaissances et d'habitudes pratiques.

Soulignant les procédés utilisés, les auteurs insistent sur: la dynamique de la formation et de la consolidation des habitudes pratiques, le relèvement du niveau de participation de l'intelligence sur la base des explications techniques des opérations, la dynamique du rythme d'exécution des opérations, la formation des habitudes d'autocontrôle et l'extension de la sphère du transfert dans les processus de préparation des eléves.

En conclusion, on montre le rôle et l'importance du système d'instruction pratique alternatif expérimenté, lequel assure aux élèves (futurs travailleurs qualifiés), une base théorique et technologique plus large et un niveau plus élevé des habitudes de travail, un plus haut esprit de participation consciente à la production, une base plus solide pour le développement de leur pensée créatrice, etc., en vue de bien connaître la technique moderne.

SOME RESEARCH WORK ON THE PRACTICAL TRAINING OF PUPILS IN VOCATIONAL SCHOOLS

(Abstract)

The authors present some results obtained in applying the system of alternate practical training in the textile vocational schools.

The article shows the ways and means employed in the research work under consideration with a view to forming and consolidationg the pupils' working habits and skills, and stresses the superiority of this novel system of practical training which makes for a thorough correlation of technological knowledge and practice, as well as for a higher level of knowledge and practical habits.

Special emphasis is laid on the following procedures used as part of the research work, viz.: the dynamics of forming and consolidating pratical habits, a wider room for and use of intelligence through a technical description of the operations involved, the dynamics of the rate of performing certain operations, the formation of self-control habits, and a wider sphere of transfer in the process of training pupils.

PROCEDEE NOI IN EDUCAȚIA MUZICALĂ A COPILULUI PREȘCOLAR — JOCURILE-EXERCIȚII *

Ștefania D. Alexandrescu

Muzica poate fi simțită și înțeleasă de orice om, în măsura în care el trăiește într-un mediu muzical, în măsura în care i se formează și dezvoltă anumite deprinderi elementare, care duc la înțelegerea ei și la plăcerea de a o asculta. Aceste deprinderi elementare sînt : a asculta, a urmări conștient, apoi a cînta și a se mișca în ritmul muzicii.

Concepția că muzica este accesibilă numai unor anumiți copii, celor cu „talent", este o concepție antiștiințifică, care neagă influența mediului și rolul educatorului ca organizator al condițiilor favorabile dezvoltării multilaterale a copilului.

Există într-adevăr, în orice grădiniță, copii cu aptitudini muzicale deosebite. Aceștia cîntă curat, se mișcă în ritm exact, reține cu mare ușurință melodiile și dovedesc în toate ocaziile o pătrundere și o trăire vie a muzicii. Lor le sînt deschise drumurile spre a ajunge cu timpul (după o pregătire temeinică și o dezvoltare maximă a aptitudinilor) interpreți, compozitori, dirijori. Marea masă a copiilor, însă, pot deveni — prin educație — iubitori de muzică și auditori conștienți.

În instituțiile preșcolare, noi ne ocupăm de educația muzicală a tuturor copiilor, care constituie una din componentele educației, le îmbogățește sentimentele și contribuie, prin bucuria artistică pe care le-o dă, la înfrumusețarea vieții.

Fără îndoială, mijlocul principal al educației muzicale la vîrsta preșcolară este *cîntecul pentru copii* și *jocul cu cîntec*. Educatoarele folosesc diferite metode și procedee, în vederea bunei însușiri a cîntecelor. Ele se preocupă de formarea unor deprinderi muzicale care fac posibilă executarea corectă și frumoasă a acestora de către copii. Un astfel de procedeu este jocul-exercițiu, folosit de noi în educația muzicală a preșcolarilor.

* Denumirea de *joc-exercițiu* are un conținut identic cu cea de *joc muzical*, preconizat recent în proiectul de programă.

Am ales această denumire de *„joc-exercițiu"* pentru că ea cuprinde cele două elemente ale procedeului: *jocul* (ca tip fundamental de activitate și manifestarea cea mai caracteristică a copilului preșcolar) și *exercițiul* (ca repetare progresivă, conștientă în vederea formării unor anumite deprinderi). Procedeul poate fi denumit mai simplu *„joc muzical"* ori *„exercițiu muzical"* *. Ceea ce trebuie păstrat, este caracterul de joc al exercițiului muzical care dă repetării motivare internă, deci asigură executarea lui cu plăcere și convingere de către copil.

Jocul-exercițiu sau jocul muzical are multe elemente comune cu jocul didactic, dar nu se poate confunda cu acesta. Aceste elemente sînt: surpriza, ghicirea (recunoașterea) și chiar întrecerea. Dar pe cînd jocurile didactice apelează într-o măsură mai mare la procesele complexe intelectuale, punînd copiilor probleme de judecată, de inițiativă, jocul-exercițiu are loc la un nivel mai scăzut de participare activă din partea copilului, constituind o *acțiune de repetare progresivă și variată, dirijată de educatoare.* Într-un joc didactic problema pusă copiilor se poate rezolva în diverse feluri, datorită imaginației, capacității de a compara, de a alege o cale sau alta de rezolvare. În jocul-exercițiu copiii imită o acțiune demonstrată de educatoare, sau o execută întocmai după indicațiile verbale și modelul ei. Credem că este evidentă deosebirea din acest punct de vedere. Dar mai este una: întinderea în timp și caracterul oarecum independent al jocului didactic. Datorită acestor caracteristici jocul didactic poate constitui o activitate obligatorie de sine stătătoare, cu sarcini educative și didactice, cu realizări multiple și cu aspect complex. Un joc-exercițiu este însă numai o părticică dintr-o activitate obligatorie, care contribuie, alături de alte procedee, la realizarea unor sarcini apropiate, concrete, simple. Jocul-exercițiu — ca procedeu — poate să lipsească din activitatea obligatorie — fără ca aceasta să-și diminueze integritatea sau valoarea; dar poate îmbunătăți rezultatul activității obligatorii, asigurînd calitatea deprinderilor muzicale necesare executării cîntecelor.

În timpul activității am observat că unii copii rămîneau în urmă, alții o luau înainte, nerespectînd ritmul cîntecelor. Era evident că nu sesizau acest ritm, că nu erau familiarizați cu diferența de ritm de la un cîntec la altul. Alții cîntau fals, chiar și cele mai simple cîntece. Se vedea că nu aveau deprinderea de a asculta și a urmări melodia sau le lipsea deprinderea de a cînta.

Era evident că trebuia să organizăm exerciții de ritm, exerciții pentru formarea auzului și a vocii, ca să obținem executarea bună a melodiei cîntecelor. Dar exercițiile, de obicei, constituie acțiuni obositoare, monotone, care nu atrag copiii. Atunci s-a cristalizat gîndul că jocul, folosit ca procedeu, va da rezultate și în educația muzicală a copiilor mici, cum a dat peste tot, dacă a fost folosit cu pricepere.

În cursul învățării unui cîntec, copiii întîmpină diferite greutăți, care privesc ritmul, melodia, exprimarea etc. Folosind un joc-exercițiu potrivit, dificultatea respectivă se poate învinge dîndu-se copiilor posibilitatea să

* De altfel această asociere de denumiri nu este cu totul nouă. Educatoarele au folosit „exercițiile de joc" în predarea desenului și modelajului, la grupa mică. Vezi „Îndrumătorul", 1956, p. 48.

se familiarizeze cu tehnica executării, să repete progresiv, urmărind în mod conştient rezultatul concret. Sarcina cea mai importantă a educatoarei în privinţa folosirii acestui procedeu este să observe care este problema nouă, ce este greu pentru copii în noul cîntec. În funcţie de sesizarea acestei probleme, ea va aplica procedeul jocului, exersînd sistematic acţiunea respectivă şi ajutînd copiii să-şi formeze deprinderea unei bune executări. O altă sarcină constă în găsirea mijloacelor şi a formei de joc, care va corespunde cel mai bine rezolvării problemei respective. O problemă de ritm se rezolvă mai uşor prin ciocănit, bătăi din palme, tropăit, bătăi de tobă sau lovirea unui clopoţel ; pe cînd o problemă de auz şi intonare se rezolvă prin cîntat, ascultat, execuţie vocală sau la un instrument.

Durata jocului-exerciţiu nu trebuie să depăşească 2—5 minute la grupele mici şi 5—8 minute la cele mari.

In cazul unei activităţi muzicale obligatorii, el trebuie să constituie momentul recreativ al acesteia. Folosit în afara activităţii obligatorii, constituie un moment distractiv pentru grupă, sau un minunat material pentru munca individuală cu copiii „slabi" la muzică. Procedeul poate fi folosit şi pentru a dezvolta aptitudinile copiilor care au înclinaţie pentru muzică, dîndu-le sarcini mai grele, potrivite puterii lor. Astfel în cadrul jocurilor alese de copii, în afara activităţii obligatorii, copiii au fost învăţaţi să formeze „orchestră" (de clopoţei şi de tobiţă), sau să organizeze jocuri muzicale, cu roluri (solişti, cor).

In educaţia muzicală a copiilor preşcolari, jocurile-exerciţii organizate de noi au contribuit la o mai bună pregătire muzicală a copiilor, la dezvoltarea interesului lor faţă de muzică, făcîndu-i să iubească, să simtă şi să practice muzica, ca pe un bun al lor, al tuturor copiilor.

Vom descrie cîteva jocuri muzicale practicate de noi la grădiniţa nr. 2 din Craiova, în ultimii zece ani. Trebuie să amintim aici şi faptul că fiecărui joc de acest fel i-am pus un nume, care sugerează copiilor conţinutul lui şi le indică acţiunea ce vor executa. Astfel sînt : „Lanţul", „Bate la fel", „Clopoţeii" „Bate palma cum bat eu", „Ciocănitoarea" şi altele, pentru jocurile de ritm ; „Ecoul", „Răspunde la fel", „Păsărelele", pentru jocurile de auz şi voce ; „Ce s-aude" ?, „Cine cîntă" ?, „Ghiceşte cîntecul" etc. pentru dezvoltarea memoriei muzicale. În sfîrşit, cu grupele mari, formate din copii care erau de cel puţin un an în grădiniţă, am organizat şi jocuri mai complexe, care dezvoltă, în acelaşi timp, auzul interior, memoria muzicală şi simţul ritmului. Astfel de jocuri-exerciţii erau : „Cîntecul ascuns", „Mergi înainte şi cîntă în gînd" etc.

JOCURI-EXERCIŢII DE RITM

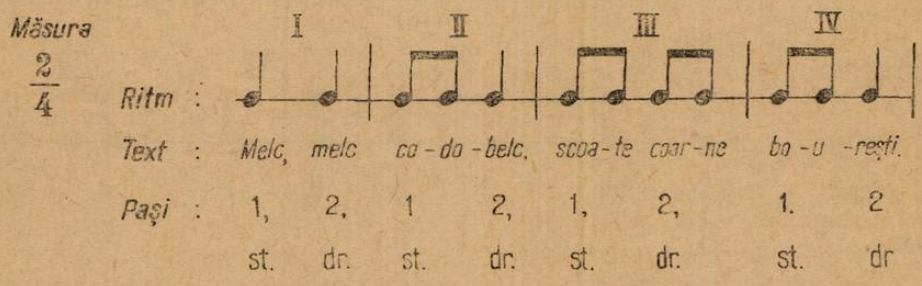
Simţul ritmului se dezvoltă la copii prin mers ritmic, bătaia palmelor, pronunţarea ritmică a unor versuri, prin mişcări ritmice de legănare, prin bătaie ritmică în instrumente de percuţie şi prin executarea corectă, în ritmul cerut al cîntecelor şi jocurilor.

Cea dintîi deprindere ritmică este *mersul în ritm egal*, pe care l-am urmărit din primele activităţi cu grupele începătoare şi l-am perfecţionat

prin nenumărate jocuri-exerciții executate la începutul activităților. Mersul ritmic egal devine o deprindere ce se cîștigă în grupa mică. Stimulentul lui este comanda ritmică, pentru care am folosit: versuri rostite ritmic, bătaia palmelor, bătaia tobei, muzica instrumentală.

„Lanțul" este cel mai simplu joc-exercițiu, ce-l pot executa și copiii de 3—4 ani. Copiii se așează unul lîngă altul, ținîndu-se de mînă, formînd „lanțul" al cărui capăt îl ține educatoarea. Ea conduce mersul copiilor, pășind în ritm egal, pe versurile alese (de exemplu „Melc, melc, codobelc").

Mersul în ritm egal presupune o *pășire la intervale regulate, pe valori de pătrimi;* este pasul uniform, care se menține de la începutul pînă la sfîrșitul jocului sau cîntecului, fără variații de tempo sau vreun altfel de pas. Toți copiii pășesc deodată cu educatoarea, respectînd ritmul dat. Comanda ritmică fiind dată de versurile amintite, jocul-exercițiu se înfățișează astfel, *rostit, fără melodie:*

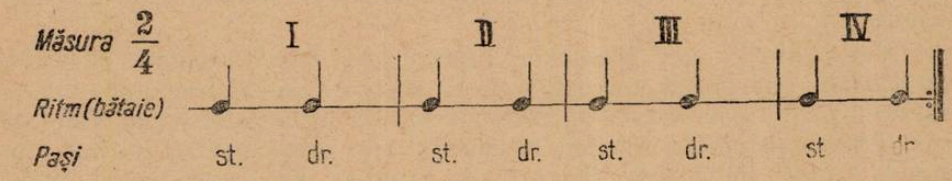


După cum se vede, în cele patru măsuri avem în total opt pași egali, cîte doi în fiecare măsură. Deci pașii nu se confundă cu silabele, acestea rostindu-se în ritmul lor specific, grupate după felul și accentul vorbirii obișnuite, unele avînd o rostire mai lungă, altele mai scurtă (Comanda verbală versificată nu rupe cuvintele în silabe, ci pașii se încadrează în ritmul vorbirii, păstrîndu-și măsura și ritmul egal, indiferent de numărul silabelor). Pentru exersarea mersului în ritm egal, am folosit și alte versuri populare ca:

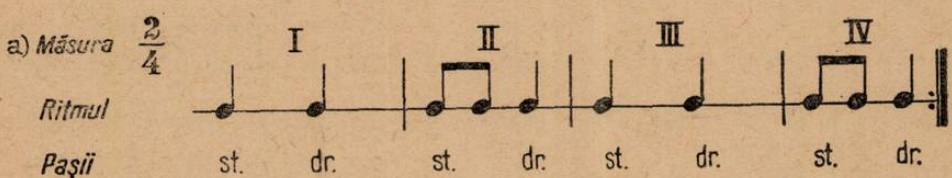
„Rață, rață, rățișoară,
Unde mergi pe ulicioară
Tipa, tipa, legănată
Și-așa frumos îmbrăcată?"

sau „Cățeluș cu părul creț", „Frunză verde foi de tei" etc. *Mersul devine joc tocmai prin folosirea versului hazliu, care-i dă conținut, pentru copil.* Cînd el spune „Melc-melc", el se joacă „de-a melcul", cînd spune „Rață rățișoară" se joacă „de-a rața" etc. *„Lanțul"* ca formație l-am folosit în special la grupa mică, pentru a sprijini mersul încă nesigur și inegal al copiilor și pentru a asigura direcția lui, conducînd copiii (trăgînd „lan-

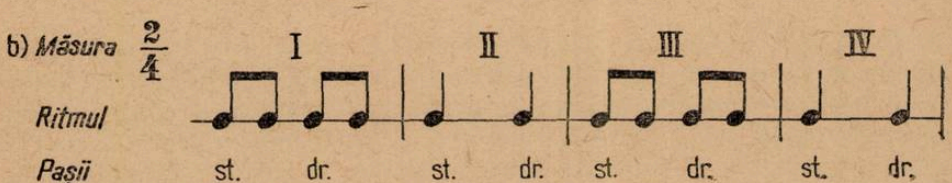
ţul", după noi). Pentru formarea aceleaşi deprinderi, a mersului ritmic, folosim şi alte comenzi ritmice, ca toba, bătaia palmelor şi semnalul fluierului, comenzi cunoscute de educatoare. Bătaia palmelor sau comanda „un-doi" sînt însă comenzi monotone, care nu se pretează aşa de bine la forma de joc a exerciţiului, pe cînd toba sau fluierul conţin sugestii de joc de exemplu: „Ca pionierii". Dar nici în aceste comenzi *nu folosim o bătaie monotonă,* cum ar fi bătaia acestui ritm.



Folosim un ritm mai „jucăuş", care stimulează mersul, ca acestea:

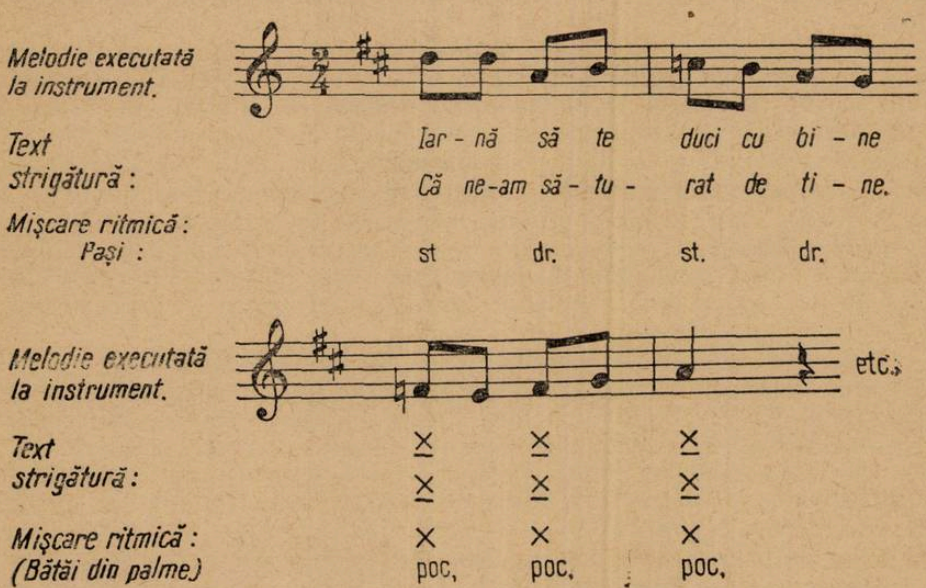


sau:



Indiferent de denumirea jocului, ceea ce se urmăreşte în aceste cazuri este un mers egal, bine ritmat, care trebuie însuşit pînă la vîrsta de 5 ani. În grupa mijlocie, avînd şi sarcini noi în privinţa mersului ritmic ca mers cu pas rar alternat cu mers cu pas alergat, mers cu întrerupere la semnal, apoi mersul cu pas schimbat, am introdus alte jocuri-exerciţii ritmice, care semănau cu „strigăturile" din jocurile noastre populare, rostite la intervale egale de timp, cu întreruperi între rostiri. Un exemplu este **„Bate palma cum bate eu"**, în care s-a intercalat între versurile ritmice bătaia palmelor. Ritmul folosit aici a fost cel de la cîntecul popular „Iarnă, să te duci cu bine". Am explicat copiilor că acum vom merge cu opriri şi cu strigături, bătînd palma — „cum bat eu" — (numai la opriri), aşa cum ne spune muzica. Demonstrînd, am executat mersul, după strigătură;

oprindu-mă, am bătut palmele în același ritm, cerut de muzică. Jocul, înfățișat grafic se prezintă astfel :



Textul improvizat pentru întreaga strigătură a fost acesta :

I
„Iarnă, să te duci cu bine
Că ne-am săturat de tine.
Vrei să ne mai ții în casă ?
Nu ne temem, nu ne pasă !

(După fiecare vers, trei bătăi : poc, poc, poc, urmate de pauză)

II
Ghiocelul, vestitorul
'ți face semn, cu clopoțelul
Să-ți iei drumul, către munți
Unde-s brazii cei cărunți".

Aici mersul ritmic durează cîte două măsuri, adică patru pași, după care urmează alte două măsuri, în care se execută, în același ritm egal, bătăile palmelor, *fără să se rostească nici un text și fără să se facă pași.* Observăm că nu se fac decît trei bătăi (pe cei trei timpi din măsurile respective) urmate de pauză, de valoarea unei bătăi. Strigătura a fost introdusă spontan. Ea a deșteptat interesul copiilor : toți au început să urmărească textul și să-l îngîne ritmic, în același timp cu educatoarea, oprindu-se la momentul cuvenit, pentru a bate palmele. Scandarea ritmică a versurilor a condus pașii vioi, iar întreruperea strigăturii la intervale exacte de timp, a stimulat oprirea pașilor și schimbarea lor cu bătăile din palme. Astfel *jocul-exercițiu a dezvoltat simțul ritmului la toți copiii reușind să le formeze o deprindere ritmică nouă :* alternarea a două mișcări, la intervale regulate.

Varianta acestui joc a fost născocită de copii, devenind **jocul „Bate talpa, cum bat eu"**, în care, în locul palmelor, bătăile erau executate cu talpa.

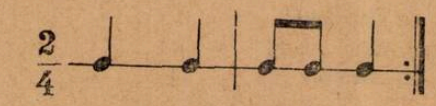
Jocurile de acest fel, în care ritmul este marcat prin versuri, prin bătăi din palme sau din picior, sînt foarte iubite de copii. Ele sînt executate de toţi cu plăcere, dovedind că deprinderile de ritm se pot însuşi şi se pot dezvolta la vîrsta preşcolară. Ele dezvoltă dragostea faţă de muzica populară şi pregătesc copiii pentru ansamblurile viitoare, în care ritmul are rol conducător. Rezultatul lor întrece deci formarea deprinderii de a merge în ritm egal, avînd şi alt efect: mişcarea frumoasă a corpului.

Jocul „Huţa-huţa" cere copiilor legănarea ritmică a braţelor înainte şi înapoi, pe cînd **jocul „Zborul păsărelelor"** cere mişcarea lor ritmică în sus şi în jos. Aceste jocuri ajută pe copii să înţeleagă şi să exprime prin mişcare conţinutul muzicii.

Alte jocuri de ritm se execută şezînd pe scăunele. Copiii ascultă cu atenţie un fragment ritmic dat de educatoare, apoi îl execută întocmai. Bătaia poate fi executată prin tobă, bătăi de palme sau ciocănit uşor. Fragmentul ritmic sau formula ritmică nu este altceva decît o măsură anumită sau două dintr-un cîntec. Desigur, nu se alege oricare măsură, ci tocmai aceea care prezintă o dificultate pentru copii. Predînd un cîntec nou, educatoarea îi observă toate aspectele şi-i sesizează greutăţile, chiar înainte de a-l fi executat cu copiii. Astfel de greutăţi sînt de exemplu valorile prelungite, care dau ritm specific unor cîntece. În programa grupei mari avem şi cîntece din această categorie, cum ar fi „Frunză verde iasomie" (pag. 5 din Manualul M.I.). „Toarce mama", (pag. 87), „Primăvara a sosit" (pag. 90), „Moş Gerilă" (pag. 81) şi altele.

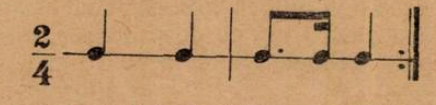
Un exemplu: formula ritmică din refrenul cîntecului „Frunză verde iasomie" fiind destul de dificilă pentru preşcolari, am pregătit-o întîi prin bătaia unui ritm mai simplu, trecînd treptat spre cel indicat în cîntec.

Am bătut în tobă ritmul următor:



Acesta fiind un ritm familiar copiilor (din alte cîntece şi jocuri), după 3—4 repetări individuale reuşite, întreaga grupă a bătut din palme deodată, fără greşeală, aceeaşi formulă ritmică.

Atunci am trecut la bătaia ritmului:



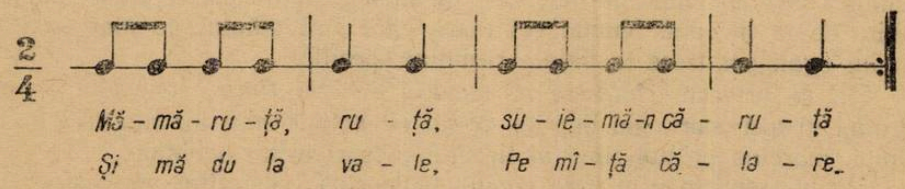
repetînd-o de 3—4 ori şi *atrăgînd atenţia copiilor asupra noutăţii bătăii*, adică a prelungirii uneia din bătăi şi a scurtării următoarei („care fuge repede, să nu întîrzie"). Cîţiva copii, din cei cu aptitudini muzicale evidente, s-au anunţat că pot bate palmele întocmai „cum spune toba" şi au dovedit priceperea lor. După alte cîteva repetări şi corectări, majoritatea

copiilor au înregistrat și au redat exact bătaia inegală, ce se completează reciproc. În următoarea activitate obligatorie, cînd s-a repetat același cîntec, execuția a fost mult mai bună. Astfel am putut introduce bătaia palmelor la refren, chiar în timpul cîntecului, ceea ce a dat copiilor senzația unui acompaniament, înfrumusețîndu-l. Vedeam cum cei cu auzul muzical mai puțin dezvoltat și vocea neformată, urmăreau cu mare atenție bătăile, străduindu-se să facă întocmai, să nu rămînă în urmă sau să bată la timp nepotrivit.

Jocul „Sună clopoțelul" este un procedeu asemănător cu cel precedent. Aici bătaia tobei și bătaia palmelor este înlocuită cu sunetul ritmic al clopoțelului, lovit cu un bețișor.

La grupa mică (4 ani), am folosit clopoțelul pentru a marca ritmul cîntecului popular „Mămăruță-ruță" și a-i familiariza pe copii cu sunetele scurte și lungi (cu durata lor și cu ritmul așezării lor în cîntec).

Predasem cîntecul și eram la activitatea de repetare. În timp ce cîntam cu grupa, am introdus clopoțelul, spunînd: „Și clopoțelul poate să cînte cu noi, dacă știm cum să-l sunăm". Am lovit clopoțelul exact în ritmul cîntecului, cu patru bătăi scurte și două mai lungi, în timp ce cîntam cu toții:



Copiii au manifestat bucurie la auzul sunetului vesel al clopoțelului. Acesta constituia un acompaniament frumos, mai ales că alesesem un clopoțel cu sunetul „Sol", care se armoniza perfect cu cîntecul executat în do major*. După ce am bătut ritmul cîntînd, am continuat bătăile ritmice fără să mai cînt din gură, spunînd copiilor „acum cîntă numai clopoțelul" cerîndu-le să asculte. Am chemat pe rînd cîte un copil *„să sune" la fel* ca mine același cîntec. În tot timpul am urmărit ca sunetele să aibă exact durata cerută și ritmul să rămînă neschimbat. Fiindcă în timpul activității obligatorii nu le-a venit rîndul tuturor copiilor să execute individual, am jucat cu ei același joc în grupe restrînse, în afara activității obligatorii.

În zilele următoare, am prezentat același ritm, la teatrul de păpuși. De astă dată copiii au verificat ritmul cunoscut, constatînd că și păpușa Mariuca și pisica și cățelul nostru au învățat să-l bată corect. În curînd n-a mai fost nici un copil din grupă care să nu-și fi însușit deprinderea de a bate individual, sau cu ceilalți deodată, ritmul dat.

Deprinderea de *a bate ritmul „în orchestră"*, adică de a acompania ritmic, în grup de cîte 4 copii, cîntecul cîntat de corul grupei, a fost bine

* Am găsit clopoței cu sunet frumos, din care am ales cîțiva cu sunete la fel, făcînd o colecție de 12 clopoței cu sunet curat de „Sol, Re, La și Mi", ceea ce corespunde cerințelor grădiniței.

executat de copiii din grupa mare. Ei respectau întocmai valorile şi grupările de valori, adică ritmul specific al cîntecelor. Acest stadiu avansat dovedeşte stăpînirea bună a ritmului, concentrarea atenţiei copiilor şi o bună disciplină. Copiii din grupa mare folosesc cu aceeaşi plăcere clopoţeii ca şi tobele sau bătaia palmelor, cu care însoţesc anumite părţi din cîntecele învăţate.

Oricare educatoare îşi poate da seama care cîntece sau părţi din cîntece pot fi acompaniate de bătăi ritmice şi ce instrumente sînt mai potrivite acestora. Tobele vor fi folosite la acompaniamentul marşurilor, clopoţeii la cîntecele de iarnă, bătaia palmelor la cîntecele populare. Nu trebuie să se abuzeze de aceste acompaniamente, nici să se banalizeze acest fel de a executa cîntecele. Le aplicăm numai acolo unde expresivitatea cîntecului o cere. Niciodată nu acompaniază toţi copiii, ci cîte un grup de 3—4. Ceilalţi copii reprezintă corul şi cîntă.

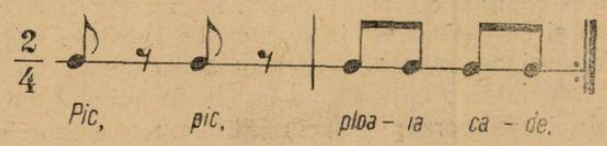
Copiii din grupele mici şi începătorii din oricare grupă vor bate exclusiv ritmul egal, uniform, (o bătaie pe un timp, adică măsura exactă a cîntecului) ceea ce duce la formarea deprinderii ritmice de bază, ca şi mersul uniform ori mişcările ritmice de legănare. Cu aceste bătăi ei acompaniază cîte un cîntec întreg, sau numai o anumită parte, după cum stabilim de la început. Numai cei mari, care sînt stăpîni pe marcarea ritmului egal, pot trece la bătaia ritmului specific.

În ce priveşte *cîntecele în măsura de trei timpi,* frecvente în programa grupei mari, am deprins copiii să bată ritmul lor din trei în trei timpi, marcînd primul timp al fiecărei măsuri printr-o bătaie.

Jocul-exerciţiu prin care copiii au deprins acest ritm nou a fost **„Să ne legănăm"**. Copiii şezînd pe scăunele (în semicerc sau rînduri drepte) s-au ţinut de mîini, formînd un lanţ. La invitaţia „Să ne legănăm" au început să-şi legene lin, spre dreapta şi stînga, trunchiul şi braţele, toţi deodată, în aceeaşi parte, *în ritmul cîntecului.* Cei trei timpi ai fiecărei măsuri echivalau cu o singură mişcare unduitoare, în aceeaşi direcţie, măsura următoare executîndu-se în direcţia opusă. Executînd această mişcare copiii încep să simtă integritatea măsurii şi rolul timpului accentuat, care imprimă caracterul acesteia. O variantă a jocului de legănare o constituie mişcarea de legănare înainte — înapoi, care se execută stînd în picioare (cu un picior dus în faţă, pentru sprijin stabil). Aici, copiii formează un cerc, iar lanţul de braţe antrenează mişcarea corpului întreg, în mişcarea domoală a legănării. Copiii execută orice legănare de acest fel pe melodia cîntecului în trei timpi învăţat în activitatea de muzică.

„Ecoul" este numele mai multor jocuri-exerciţii, în care copiii imită întocmai exemplul dat de educatoare. În cazul de faţă, cînd îl folosim ca joc de ritm, ne servim de un ciocănel de lemn (din cele de la xilofon) sau de beţişoare, cu care ciocănim formula ritmică aleasă dintr-un cîntec. Copiii ascultă cu atenţie şi reproduc întocmai, singuri, în grupuri mici, sau toţi deodată, după cum le indicăm. Prin acest joc am reuşit să antrenăm copiii grupei mijlocii la o executare expresivă a cîntecului „Ploaia"

(pag. 12 din manual). Ritmul nou al acestui cîntec îl constituie apariția pauzei de optime, la intervale regulate. Formula ritmică :



etc. cere copiilor *să execute scurt vorbele „pic, pic"* care se repetă din două în două măsuri în tot cursul cîntecului. Numai astfel el va exprima cuprinsul textului și muzicii, dînd impresia ploii liniștite, care aduce belșug și bucurie. Frumusețea cîntecului se va putea realiza numai dacă toți copiii vor reuși să execute, scurt de tot, vorbele „pic, pic" în contrast cu restul textului, care cere o exprimare cursivă („Ploaia cade pentru roade ; spicul crește, înflorește ; rodul coace, bun se face").

Am folosit ciocănelul, căutînd să imprim întreruperea sunetului prin bătaie scurtă și depărtarea instantanee a brațului, la pauză (ca întreruperea să se și vadă, nu numai să se audă), în contrast cu cele patru bătăi cursive, egale (vezi formula ritmică de mai sus). Am repetat demonstrarea de trei-patru ori, atrăgînd atenția copiilor să observe ce scurt sună „picăturile" și ce repede ridic brațul, ca să pot bate bine.

Jocul a interesat mult pe copii și după cîteva repetări și-au însușit deprinderea ritmică nouă (respectarea pauzei). Atunci am putut introduce o variantă în executarea aceluiași ritm, care a constituit pentru copii un nou joc : la „pic, pic" două bătăi scurte (cu pauză după fiecare) cu palmele ; la „ploaia cade" (și la toate celelalte vorbe din text, care corespund ritmului respectiv) patru tropăituri, bătute alternativ cu piciorul (stîng, drept, stîng, drept). Această alternare de sunete cu timbru diferit — palmele sună mai ușor, mai ascuțit, pe cînd picioarele tropăite mai greu, mai adînc — au dat copiilor iluzia unei ploi adevărate. Astfel s-a mărit interesul pentru cîntec, iar execuția lui a devenit expresivă, variată, plină de conținut.

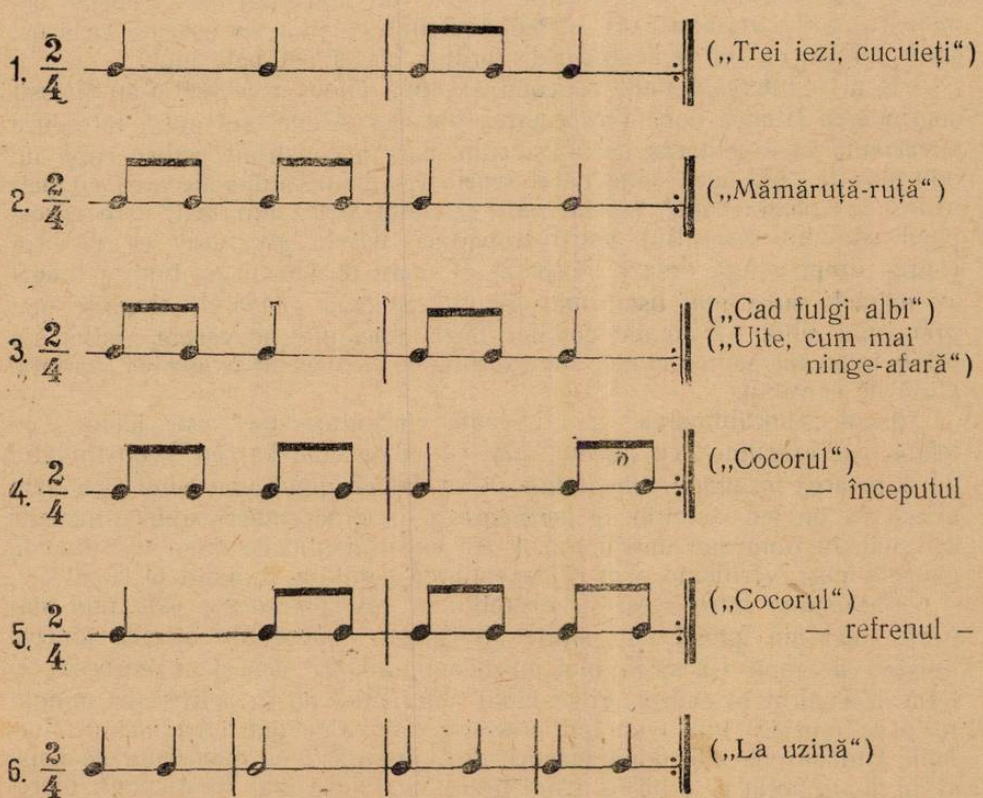
Jocul „Ciocănitoarea" sau **„Școala ciocănitoarelor"** este identic, ca tehnică de executare, cu „Ecoul" sau cu „Bate cum bat eu", constînd tot din repetarea formulei ritmice date. I-am dat un nume nou pentru că l-am folosit ca un joc-exercițiu de *verificare* a unor deprinderi ritmice însușite de copii, în timp mai îndelungat. L-am experimentat cu bune rezultate la grupele mari, verificînd prin el dezvoltarea simțului ritmului la copii.

Deosebirea între acest joc-exercițiu și cele precedente este una singură : aici am folosit mai multe „fragmente" alese din diferite cîntece învățate de copii. Ca să fie mai antrenant i-am dat aspect de întrecere, și l-am desfășurat în cadrul programului distractiv, nu în activitatea obligatorie de muzică. Iată cum am procedat : am ales patru fragmente (formule ritmice) de cîte două măsuri, din cîntecele bine cunoscute de copii și mi le-am notat pe o hîrtie. (Mai tîrziu, cînd am văzut cît de mult intere-

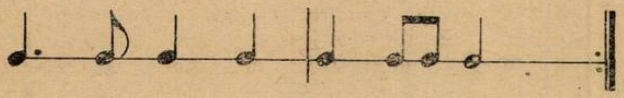
seazâ pe copii acest joc, l-am extins pînă la opt exemple ritmice, pe care le-au rezolvat cu succes cei care au „cîştigat" concursul).

Am explicat copiilor ce au de făcut : să asculte cu atenţie cum bate „ciocănitoarea" şi să bată exact la fel ; apoi să asculte ciocănitura următoare şi s-o bată şi pe aceasta ; la fel cu a treia, apoi cu a patra ciocănitură. Copiii trebuie să asculte într-o linişte desăvîrşită, ca să poată auzi bine semnalul ciocănitoarei ; „concurenţii" execută individual jocul, în timp ce ceilalţi jucători îşi aşteaptă rîndul. Desigur primii au fost aleşi cei mai pricepuţi la muzică, care s-au anunţat voluntar, dovedind atenţie încordată, spirit de disciplină şi simţ ritmic. Dar văzînd succesul celor dintîi, au prins curaj şi ceilalţi şi rînd pe rînd s-au angajat toţi, reuşind să execute bine toate „probele". Dacă unul a greşit, a fost corectat, prin repetarea aceluiaşi exemplu, executat de educatoare, apoi de copil singur. Greşelile au fost corectate şi cu ajutorul celorlalţi copii, care urmăreau jocul cu atenţie.

Iată cîteva *formule ritmice din cîntecele* grupei mijlocii şi mari, *folosite în jocul ritmic „Şcoala ciocănitoarelor"* (alese în ordinea dificultăţii):



7. („Armata noastră")

8.  („Moș Gerilă")
— refrenul —

„Cîștigătorii" au executat împreună, cîteva din exemplele date, fiind încurajați pentru atenția și executarea lor bună. Notăm că între cîștigători am avut mulți copii din cei „netalentați" care au dovedit din nou că munca de educație muzicală întreprinsă cu ei a dat rezultate, dezvoltîndu-le atenția, simțul ritmului și interesul pentru muzică.

Jocul „Ghici, cîntecul" sau „Care-i cîntecul ce ciocănesc" ? este un joc pentru memoria muzicală și verificarea simțului ritmului. El constă în recunoașterea unui cîntec, după ritmul său specific. Se joacă cu grupele mari (5—7 ani) alegîndu-se exemple tipice din cîntecele bine însușite de copii, evitîndu-se acele al căror ritm se aseamănă. L-am folosit la oarecari intervale de timp, cînd copiii aveau două-trei cîntece învățate.

Copiii care au fost deprinși să execute fragmente ritmice din cîntece, nu întîmpină nici o greutate în recunoașterea acestora după ritmul lor specific. În acest joc nu folosim niciodată mai mult de 2—3 exemple, alese din cîntecele cunoscute copiilor. Procedeul este următorul: educatoarea ciocănește ritmic fragmentul ales (două sau patru măsuri de la începutul cîntecului) și cere copiilor să ghicească din care cîntec a ciocănit. Dacă copiii nu ghicesc la prima, nici la a doua repetare, educatoarea îi ajută, însoțind ciocănitul ritmic cu melodia corespunzătoare, executată rar, ca să se observe potrivirea. Aceasta însă se întîmplă foarte rar, copiii ghicind de obicei de prima dată cîntecul cunoscut. După ghicire, confirmarea constă în continuarea cîntecului, cu melodie, ceea ce întărește încrederea copiilor în puterile lor. Ghicirea se poate face și individual, și în colectiv, pînă cînd se dobîndește deprinderea recunoașterii și se formează atenția necesară acesteia. Este mai valoroasă ghicirea individuală, pe care educatoarea o stimulează, încurajînd efortul fiecărui copil.

Dintre elementele muzicii, ritmul este cel mai accesibil copiilor preșcolari. De aceea prin jocurile ritmice ajutăm pe toți copiii să se încadreze în activitatea muzicală colectivă, formîndu-le deprinderea de a asculta și urmări în mod conștient cîntecul și dîndu-le încredere în forțele proprii. Am dat mare importanță acestor jocuri de ritm, deoarece prin ele am cîștigat interesul tuturor copiilor pentru muzică, ceea ce a servit ca bază în munca pentru formarea și dezvoltarea auzului și vocii lor.

JOCURILE PENTRU DEZVOLTAREA AUZULUI MUZICAL ȘI A VOCII

Același principiu al îmbinării exercițiului cu jocul, stă la baza formării deprinderii de a cînta curat. Elementul esențial cu care se lucrează aici, este *sunetul muzical,* sub aspectul *melodiei cîntecelor.* Aceasta nu înseamnă că putem exclude sau neglija ritmul, cînd lucrăm asupra melodiei.

Nu putem executa nici o frîntură cît de mică din melodie fără să avem prezent şi ritmul acelei părticele. Spunem că executăm un joc-exerciţiu de auz sau de voce, numai pentru că acum urmărim îndeosebi să deprindem pe copii cu *perceperea clară a înălţimii sunetelor muzicale*, cu *observarea liniei melodice şi* cu *executarea cît mai curată a cîntecelor*. Prin aceste jocuri vrem să îndreptăm atenţia copiilor spre particularităţile melodiei, învăţîndu-i *să audă* muzica, ascultînd-o cu interes şi observînd sunetele muzicale, în forma complexă a melodiei.

Deprinderea de a asculta şi a percepe cîntecul trezeşte dorinţa de a imita, de a reproduce sunetele muzicale auzite, deci a cînta. Ascultînd şi cîntînd, se dezvoltă vocea muzicală a copiilor. De aceea orice joc pentru auz constituie şi un exerciţiu pentru voce. Dacă problemele cuprinse în jocuri sînt eşalonate progresiv, de la cele mai simple spre cele mai complexe, acestea servesc ca un real ajutor copiilor pentru a-şi dezvolta auzul şi vocea în acelaşi timp, deci pentru a putea executa şi simţi cîntecele.

Am folosit jocurile-exerciţii de auz numai atunci cînd copiii au întîmpinat greutăţi în executarea cîntecelor. Dacă majoritatea copiilor au reuşit să cînte curat un cîntec nou, jocul-exerciţiu l-am folosit numai în munca individuală, cu copiii mai slabi la muzică, obţinînd dezvoltarea auzului şi ameliorarea vocii lor.

La vîrsta preşcolară, vocea nu este încă formată la toţi copiii. Puţini sînt cei care cîntă curat şi sigur. Unii cîntă fals pentru motivul că nu cîntă acasă, că nu au formată deprinderea de a cînta. Alţii au coardele vocale slab dezvoltate, cu toate că auzul muzical le este bun. Sînt şi copii care au atît voce cît şi auz muzical dar sînt timizi şi din această cauză ezită să cînte în faţa cuiva. În nici unul din aceste cazuri nu putem spune că avem de-a face cu copii „afoni". Trebuie să ne ocupăm de fiecare în parte, depunînd o muncă susţinută şi sistematică. Tuturora trebuie să le oferim prilejul să-şi formeze treptat auzul şi vocea, căutînd procedee variate pentru a le forma deprinderea perceperii muzicale a cîntecelor şi deprinderea de a le reda reproducînd ceea ce au înregistrat.

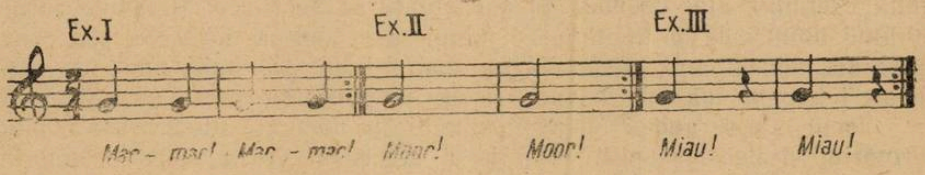
Am observat adeseori că în cazul executării defectuoase a unui cîntec, greşeala nu este extinsă la întreaga melodie. Ea se repetă de obicei în aceleaşi locuri, în cuprinsul unei anumite măsuri, care constituie o dificultate pentru vocea neformată. Anumite sunete (prea acute sau prea grave) nu sînt executate corect; anumite intervale provoacă greutăţi mai multora; un tempo prea accelerat împiedică uneori executarea corectă a fiecărui sunet. *Greşelile sînt de multe feluri şi trebuie să le observăm, să le căutăm şi să le găsim cauzele.* Pentru o mică greşeală făcută de 2—3 copii, nu vom repeta la nesfîrşit, în aceeaşi formă, cîntecul întreg. Nici nu vom organiza cu toată grupa un joc-exerciţiu de auz, pentru a corecta greşeala unei minorităţi. De multe ori ajunge o repetare — două a cîntecului, executată mai rar, după o nouă demonstrare bună, a educatoarei.

Dar cînd majoritatea copiilor ia tonul greşit, sau intonează fals o anumită parte a cîntecului, atunci este evident că trebuie să recurgem la un procedeu care să ne ofere un exerciţiu bun, care să corecteze greşeala, care să formeze deprinderea de a cînta curat. În aceste cazuri noi am folosit jocurile-exerciţii de auz şi voce din care dăm cîteva exemple.

„Cine a cîntat ?“ este un joc-exercițiu folosit la grupa mică, pentru a diferenția timbrul sunetelor și a antrena copiii la executarea curată a unui singur sunet muzical. Cum am procedat ?

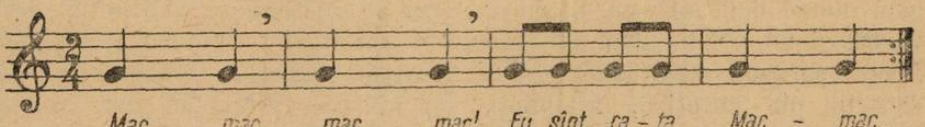
Am ales din jucăriile preferate de copii două, trei și am improvizat un mic paravan, pentru a le „ascunde“. Am spus copiilor că niște prieteni de-ai lor au sosit și așteaptă să intre, dacă ei îi vor „ghici“.

— Ascultați, primul prieten a sosit, le-am spus și am început să cînt „mac-mac“ (exemplul I), cu jucăria ascunsă în dosul paravanului. Apoi am întrebat : „Cine a cîntat ?“



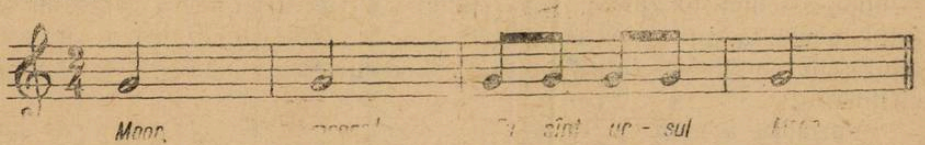
Dacă copiii răspundeau „rața“, ridicam rățușca deasupra paravanului și confirmam cîntînd ;

Rața :



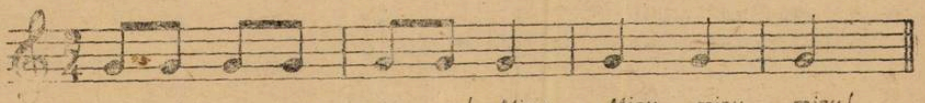
Același joc se repeta cu ursulețul. Îngroșam vocea și cîntam rar (exemplul II). După ce copiii l-au ghicit, ursulețul se prezenta și cînta :

Ursul :



La fel, pisoiul, după ce a fost ghicit, se plimbă de-a lungul paravanului, mieunînd :

Pisoiul :



În acest joc, copiii au înregistrat sunetul „sol“ de repetate ori și au diferențiat timbrul lui, care a fost redat în diferite feluri de rață, de urs, de pisoi ; denumind jucăria, ei au dovedit că au perceput diferența de timbru a sunetului. Jocul a fost repetat de multe ori, la dorința lor.

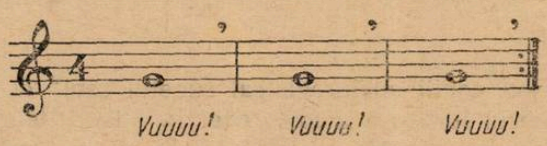
Cu alt prilej, cînd am urmărit antrenarea copiilor la cîntatul sunetului „sol", jocul a avut alt aspect, cu toate că materialul a fost acelaşi. Jucăriile, după ce au fost recunoscute după glasul lor, i-au invitat pe copii să cînte împreună cu ele („cîntecul raţei", „cîntecul ursului" etc.). Astfel am avut un motiv de a cînta de mai multe ori, toţi împreună, apoi individual, acelaşi sunet, pînă cînd toţi au reuşit să ia tonul curat. Corectările sînt făcute prin repetarea numeroasă, tot mai corectă, a aceluiaşi cîntec. Nu corectăm verbal, deoarece preşcolarul mic nu înţelege expresia „mai sus" sau „mai jos" raportată la sunet. Copiii care au nevoie de mai mult exerciţiu, sînt chemaţi de educatoare să se joace cu aceste jucării, cîntînd alături de ea, în timp ce mînuiesc ei singuri jucăriile, aşa cum a procedat educatoarea. Este un joc foarte iubit de copiii mici, de aceea poate fi repetat adesea, cu mici variaţii în prezentare şi în felul jucăriilor.

Jocul „Ce se aude ?" dezvoltă atenţia şi memoria muzicală a copiilor, urmărind aceleaşi scopuri ca şi jocul precedent (recunoaşterea timbrului sunetelor muzicale, luarea tonului, executarea curată a unui sunet muzical). L-am folosit la grupa mică şi la grupele începătoare, pentru copiii noi veniţi în grădiniţă. Diferenţa între cele două jocuri constă numai în materialul folosit : aici folosim jucării-obiecte, nu fiinţe. La început alegem numai două obiecte, al căror sunet se diferenţiază mult. Am ales o vioară şi un avion ; apoi un clopoţel şi un tractor ; o tobă şi un fluier. Micul paravan improvizat, folosit în joc, măreşte atracţia lui, dînd aspectul de surpriză, aşteptare, ghicire. Şi procedeul este acelaşi. Educatoarea scoate un sunet prelung imitînd sunetul avionului şi întreabă „Ce se aude" ? iar copiii răspund prin denumirea obiectului. Educatoarea confirmă răspunsul bun arătînd obiectul, apoi invită copiii să vuiască, la fel ca avionul, împreună cu ea. Apoi execută la vioară acelaşi sunet ales şi după ce copiii au ghicit, ei vor imita sunetul, însoţind şi cu gestul cîntatul la vioară. La fel se va proceda cu tractorul (du-du-du) şi cu clopoţelul (cînd copiii vor imita sunetul cu onomatopeea „cling"), ori cu toba şi fluierul.

Varianta acestui joc a fost o complicare a lui, care a atras mult copiii, fiind interesantă. De astă dată un copil a trecut după paravan pentru a mînui jucăriile, iar educatoarea a stat între copii, antrenîndu-i şi ajutîndu-i să execute jocul, sfătuindu-i în şoaptă şi cîntînd cu ei. Se stabileşte de la început că cel de după paravan să arate numai obiectul pe care „îl cheamă" copiii.

Astfel *grupa* condusă de educatoare *cîntă :*

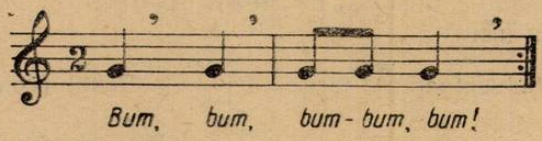
a)



iar copilul ridică avionul, purtîndu-l deasupra paravanului.

Apoi trece alt copil după paravan și ascultă ce cîntă grupa cu educatoarea :

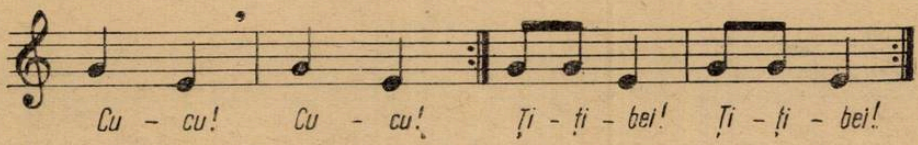
b)



Arătînd toba, copilul execută și bătăile. La fel se procedează cu oricare dintre jucăriile alese, oferind copiilor nenumărate feluri de repetări, pentru perceperea sunetului și executarea lui curată.

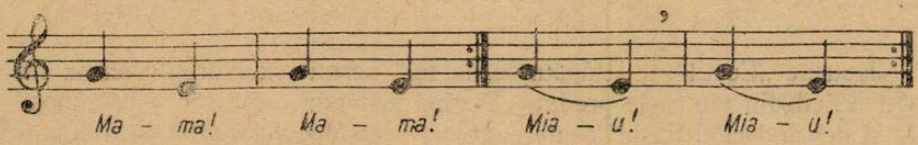
Jocul „Ecoul" prin care copiii imită întocmai după educatoare sunetele (este vorba aici de înălțimea sunetelor îndeosebi) a fost folosit pentru a exersa intonarea curată a două sunete muzicale. Este vorba în primul rînd de intervalul de terță mică „sol-mi" din motivul multor cîntece pentru copii din folclorul nostru (Exemple : „Trei iezi", „Melc-melc", „Nani-nani" etc.). Aceste două sunete sînt auzite de copii și în natură. Cîntecul cucului, al pițigoiului, al vrăbiuței ș.a. se pot imita prin ele. Repetarea lor corectă, sub diferite pretexte, cu un conținut nou pentru copii și o coloratură nouă, duce la executarea din ce în ce mai bună, la formarea deprinderii de a intona curat intervalul „Sol-mi". Iată cîteva exemple, din cele folosite la grupa mică :

1) Cucul



2) Pițigoiul

3) Păpușa



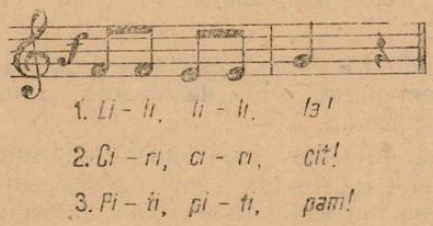
4) Pisica

Prin jocul „Ecoul" am exersat *orice fragment melodic* sau ritmico-melodic din cuprinsul cîntecelor predate, care a prezentat vreo greutate de intonare, la oricare grupă. Procedeul de joc a fost același : am fixat sarcina copiilor de a imita ca un ecou, fragmentul melodic ales pe care l-am executat cu silabe muzicale („la — la — la", „tri — li — li", „lui — lui — lui" ș.a.).

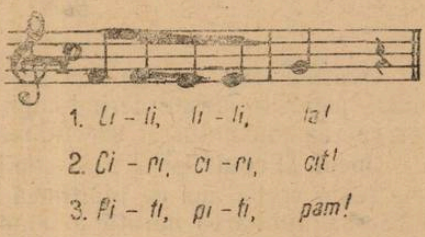
Astfel, la cîntecul „Ploaia" (grupa mijlocie), nu toți copiii executau curat semitonul „fa-mi", care se repetă în cuprinsul melodiei de mai multe ori. Am executat fragmentul melodic dificil prin jocul „Ecoul" cîntînd me-

lodia cu silabe sonore (Li — li — la ş.a.) imitînd cîntecul păsărelelor. Copiii, care reprezentau ecoul, au repetat aceleaşi sunete cu o intensitate mai scăzută, imitînd întocmai pasărea ce cîntă în pădure. Exemplele date în acest joc au fost :

Pasărea (educatoarea), tare :

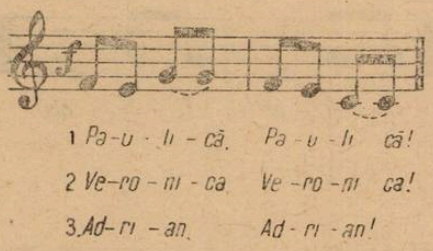


Ecoul (copiii), încet :

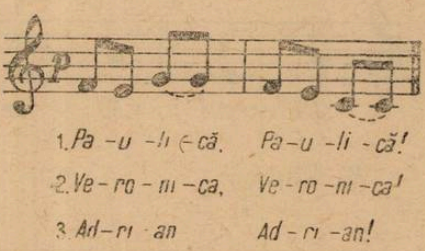


Intonarea intervalului de semiton nu este un lucru uşor pentru copilul de 5—6 ani, al cărui auz nu este perfect şi vocea nu-i este suficient dezvoltată. De aceea problema a fost reluată şi sub alte forme de joc, ca **„Răspunde, la fel"** (sau „Răspunde, cînd te strig"). De astă dată copiii nu au imitat păsărelele, ci propriul lor nume, răspunzînd — tot ca un ecou — la chemarea cîntată a educatoarei. Exemple :

Educatoarea (tare)



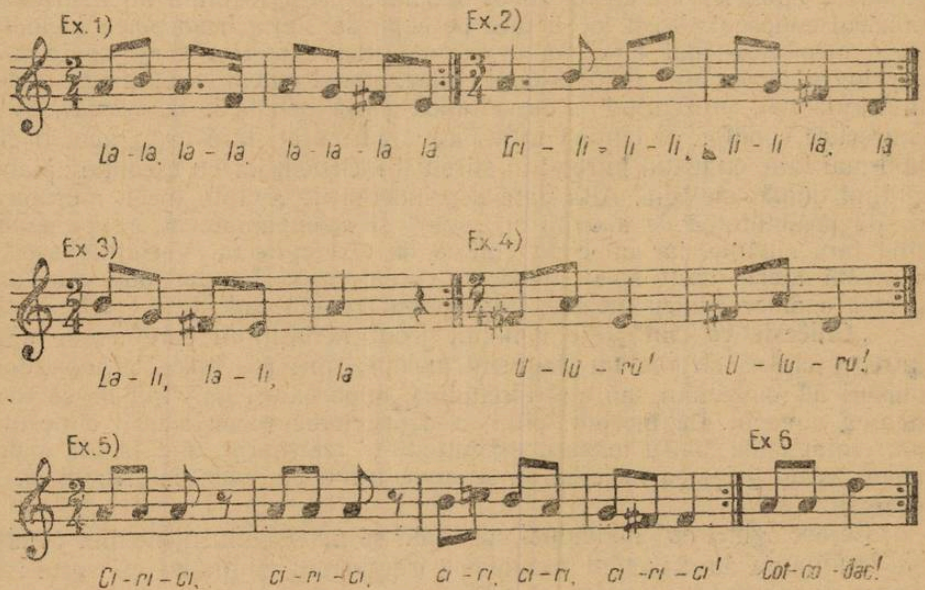
Copilul (încet)



Jocurile „Ecoul" şi „Răspunde, la fel" permit exersarea oricărui fragment dificil din cîntecele predate. Dozînd sistematic şi progresiv cunoştinţele şi deprinderile muzicale ale copiilor, îi conducem treptat la executarea corectă a cîntecelor, ceea ce asigură dezvoltarea interesului lor pentru muzică şi formarea posibilităţilor de a o înţelege şi iubi.

„Păsărelele" sau **„Şcoala păsărelelor"** a fost intitulat jocul-exerciţiu de verificare a auzului şi a vocii, folosit la grupa mare. În cadrul jocului se imită mai multe fragmente melodice, din diferite cîntece care s-au predat într-un timp mai îndelungat. Nu-l vom explica, deoarece are aceeaşi factură ca şi jocul de ritm „Şcoala ciocănitoarelor" despre care am vorbit. Deosebirea este că la „Şcoala păsărelelor" nu se ciocăneşte, ci se cîntă exemplul dat de educatoare.

Dăm cîteva fragmente melodice pe care le-am folosit pentru acest joc-exercițiu, la grupa mare. (Fără text, cîntate cu silabe melodice).



(Fragmentele acestea fac parte din următoarele cîntece din proiectul de programă pentru grupa mare: 1) „Cățelul și pisica", 2) „Patria mea", 3) „La pădure", 4) „La uzină", 5) „Frunză verde iasomie" și 6) „Călușeii").

Notăm că am ținut seama de dificultatea pe care o întîmpină copiii preșcolari de a trece dintr-o tonalitate în alta și de aceea am cîntat toate fragmentele amintite, în re major, tonalitate ale cărei sunete sînt mai curat intonate de copiii noștri. Dacă educatoarea socotește că este necesar, le trece pe toate în do major.

JOCURILE - EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MEMORIEI MUZICALE ȘI A FORMĂRII AUZULUI INTERIOR

Am practicat aceste jocuri în special la grupa mare, unde atenția copiilor este destul de dezvoltată, unde deprinderile de ritm și de intonare curată sînt formate. Chiar de la vîrsta de cinci ani, mulți copii fredonează singuri unele melodii, fără vorbe, ceea ce înseamnă că pot deosebi melodia de text și o pot urmări independent de acesta. Pornind de la această posibilitate a copiilor, le-am dezvoltat și prin jocuri-exerciții memoria muzicală. În aceste jocuri se folosește același material, adică fragmente alese din cîntecele învățate de copii, conform programei. Fiecare joc constituie în același timp un exercițiu de auz și de intonare corectă. Executîndu-l copiii stăpînesc din ce în ce mai bine materialul muzical. Iată cîteva din jocurile de memorie, auz și voce:

„Cîntecul fără cuvinte" constă în executarea melodiei (fără text) unui cîntec învăţat. În locul cuvintelor cîntăm murmurat, cu gura închisă, zumzăind ca albinele, sau cu un sunet onomatopeic, care imită un instrument muzical cunoscut. Acest joc îi face pe copii să simtă frumuseţea melodiei, să o memoreze mai bine, să o execute mai expresiv. Cînd copiii s-au deprins să cînte curat melodia unui cîntec, atunci putem executa acel cîntec, în forme noi, prezentîndu-l ca o unică piesă artistică, la serbări, şi la concertele copiilor. Îl cîntăm întîi încet, murmurat, fără text; apoi îl cîntăm mai tare, cu textul întreg; în sfîrşit îl încheiem iar cu execuţie „piano" cîntînd numai melodia. Altă dată deprinderea de a cînta încet, murmurat, ne dă posibilitatea de a cînta cu „solo" şi acompaniament, grupa executînd fără cuvinte, iar un copil cîntînd cu text cîntecul. Variaţiile acestea dezvoltă foarte mult auzul muzical, vocea, memoria, dar mai ales dragostea copiilor pentru muzică, înţelegerea conţinutului ei.

„Ghiceşte ce cînt" este denumit jocul-exerciţiu în care nu se cîntă întregul cîntec, ci doar un fragment melodic tipic (de obicei primele două măsuri ale cîntecului sau ale refrenului), după care copiii trebuie să recunoască cîntecul. La început, pînă la deprinderea recunoaşterii cîntecului, am cîntat chiar patru măsuri, executîndu-le murmurat, sau la un instrument, avînd grijă ca melodia să se audă încet, dar clar, iar ritmul să fie desluşit.

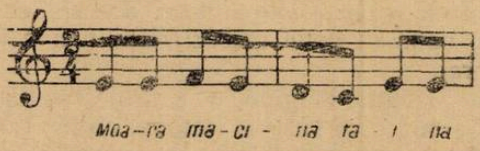
Cerem „ghicirea" individual, ca copiii să nu se influenţeze unii pe alţii. Ne mulţumim dacă copilul recunoaşte fragmentul cîntîndu-l cu vorbe; nu cerem neapărat titlul cîntecului. Ghicirea se confirmă prin executarea melodiei în continuare, împreună cu toţi copiii. Cînd copiii au deprins tehnica acestui joc, adică urmăresc cu atenţie, recunosc şi exprimă recunoaşterea cîntînd cu text, putem alege şi alte fragmente din cîntec, nu numai pe cele de la început. Ele vor fi recunoscute şi recunoaşterea va produce bucuria succesului.

„Să cîntăm în gînd" constituie un joc-exerciţiu mai complex, care dovedeşte stăpînirea unui număr de deprinderi de ritm, de auz, de cîntat şi de memorie. Prin acest joc căutăm să formăm auzul interior, adică urmărirea în gînd a unui cîntec. Dezvoltarea auzului interior contribuie la trăirea intensă a muzicii de către copii; le dezvoltă imaginaţia muzicală, deschizîndu-le drumul spre interpretarea independentă, spre posibilitatea interpretării personale. Nu exagerăm cînd spunem acest lucru. Copiii preşcolari pot să ajungă la acest grad al stăpînirii deprinderilor muzicale, printr-o muncă susţinută. Toate cîntecele bine lucrate şi repetate îndeajuns, îi conduc la această nouă treaptă. Deprinderile ritmice formate cu ocazia jocului „Poţi să baţi aşa?" i-au ajutat pe copii să întrerupă un cîntec la un anumit loc şi să bată palmele sau să tropăie ritmic, continuînd sub o formă nouă cîntecul. Alte jocuri i-au deprins să recunoască un cîntec după un fragment melodic, sau după unul ritmic. Dacă toate acestea au fost posibile, jocul cel nou — care este o continuare logică a celor de mai înainte — este realizabil, mai ales cu copiii din grupa mare, care au deprinderile muzicale necesare. Am aplicat acest joc la cîntecul „Moara" (pag. 73 din manual), prezentîndu-l copiilor ca pe jocul de-a ascunselea al cîntecelor: „Se aud un timp,apoi se ascund; iar apar şi iar se ascund. Dar noi le urmărim, le

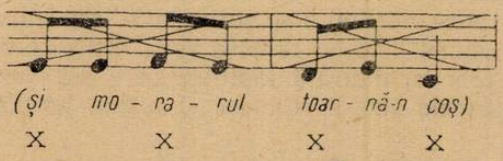
cîntîm în gînd și nu le pierdem de loc", le-am spus. Am executat singură, întregul joc, cerînd copiilor să asculte cu atenție, în liniște și să bată cu mine deodată ritmul, tot timpul, chiar și cînd nu se aude cîntecul. Am cîntat primele două măsuri cu sonoritate; am ciocănit în continuare (fără să cînt sonor) următoarele două măsuri; următoarele două iarăși le-am cîntat, iar pe ultimele două le-am „ascuns" din nou. Am parcurs astfel primele 8 măsuri, pînă la refren.

Am reluat, de la început, cerînd aceeași atenție și invitînd să intre în joc, cine poate cînta deodată cu mine și se poate opri la semnal. Jocul se prezintă astfel:

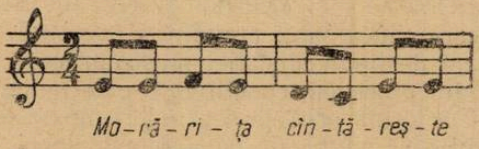
a) Cîntat și ciocănit



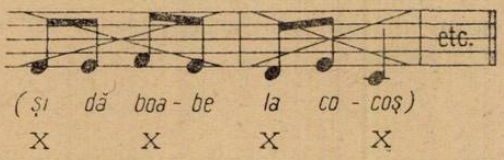
b) Ciocănit (Cîntat în gînd)



c) Cîntat



d) Ciocănit



Jocul a trezit interesul copiilor. Aceștia au urmărit cu atenție încordată. La măsurile unde cîntecul „se ascundea" mișcau buzele, rostind în șoaptă cuvintele corespunzătoare și ciocănind egal. Nu le-am interzis acest lucru ci am continual jocul, cîntînd și „ascunzînd" cîntecul la același număr de măsuri. La a doua repetare, aproape întreaga grupă a cerut să intre în joc și nu a fost prea mare numărul acelora care au greșit, neputînd să-și înhibe de la prima încercare executarea obișnuită.

În zilele următoare, copiii au cerut cu insistenţă să jucăm „Cîntecul ascuns". Se întreceau în a respecta pauzele şi a începe în acelaşi timp cu mine. După cîteva zile, o parte din copii nu mai aveau nevoie de ajutor. I-am ascultat în grupuri de patru-cinci, în cadrul activităţilor alese de ei. Astfel am trecut să jucăm şi alte cîntece cunoscute. O bună parte din copii reuşeau să reînceapă cîntecul exact la timpul necesar şi la înălţimea corectă a melodiei întrerupte. Aceasta dovedea o perfectă cunoaştere a materialului muzical predat, simţul ritmului, auz şi memorie muzicală.

Varianta acestui joc-exerciţiu este : **„Să cîntăm pe rînd"**, adică executarea alternativă a cîntecului, împărţit în fragmente egale, de către două grupuri de copii. Educatoarea împarte „rolurile" sub formă de întrebare şi răspuns. În acest fel se poate executa cîntecul „Graiul animalelor" de Kiriac (pag. 98 din manual) şi alte cîntece. Rolurile se succed la intervale egale de timp, din două în două măsuri, fără nici o întrerupere, doar la semnalul educatoarei.

„Mergi înainte şi cîntă în gînd" constituie o altă variantă a acestui joc. De astă dată, ritmul care susţine întregul cîntec (cîntat sonor şi cîntat în gînd) este exprimat prin mersul egal, neîntrerupt, care continuă în acelaşi ritm şi atunci cînd cîntecul se cîntă în gînd. Pentru această variantă sînt potrivite marşurile cunoscute şi iubite de copii.

Deşi copiilor preşcolari nu li se vorbeşte în termenii muzicali „măsură", „timpi", „ritm", „sunet" etc. ei reuşesc să-şi însuşească conţinutul acestor noţiuni, în mod practic, datorită faptului că li s-a dezvoltat prin cîntece şi prin jocuri muzicale simţul ritmului şi auzul, formîndu-li-se deprinderi muzicale.

În concluzie, procedeul jocurilor-exerciţii muzicale ajută pe toţi copiii să-şi însuşească mai temeinic acele deprinderi elementare, fără de care executarea bună a cîntecelor şi jocurilor cu cînt nu este posibilă. Folosirea acestui procedeu cere educatoarei pregătirea necesară, analiza şi studierea materialului muzical destinat educaţiei preşcolarilor.

Folosirea acestui procedeu, constituie o cale nouă, mai plăcută şi mai interesantă, pentru a forma primele deprinderi muzicale, pe baze ştiinţifice. Cu ajutorul acestui nou mijloc de educaţie muzicală, copiii preşcolari îşi formează şi îşi dezvoltă priceperea şi deprinderea de a asculta, a înţelege şi a executa cîntecele frumoase ale copilăriei lor fericite. Ei devin mai sensibili faţă de frumosul înfăţişat prin arta muzicii, simt mai adînc bucuriile vieţii noi din ţara noastră.

НОВЫЕ ПРИЕМЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА — ИГРЫ-УПРАЖНЕНИЯ

(Резюме)

Автор статьи предлагает новый прием в музыкальном воспитании дошкольника — игры-упражнения. Опыт показал, что применение этого приема дает возможность устранить большую часть трудностей, встречаемых детьми в усвоении ритма, мелодии, выражения и др. Кроме того, этот прием развивает у дошкольников интерес к музыке.

В статье описывается работа воспитательницы по применению этого приема.

Игры-упражнения подразделяются на а) игры-упражнения для усвоения ритма, б) игры-упражнения для развития слуха и голоса, в) игры-упражнения для развития музыкальной памяти и формирования внутреннего слуха.

Для каждой категории игр-упражнений автор приводит примеры и дает методические указания.

NOUVEAUX PROCÉDÉS DANS L'ÉDUCATION MUSICALE DE L'ENFANT PRÉSCOLAIRE: LES JEUX-EXERCICES

(Résumé)

L'auteur aborde le problème de l'éducation musicale à l'âge préscolaire et propose un procédé nouveau en ce sens: „les jeux-exercices". L'expérience lui a montré que si on emploie ce procédé, les difficultés qu'ont à surmonter les enfants pour apprendre une chanson (rythme, mélodie, expression, etc.), sont évitées. Plus encore, il contribue au développement de l'intérêt des enfants pour la musique.

L'article montre les tâches qui reviennent à l'éducatrice en ce qui concerne ce procédé, ainsi que la durée du jeu-exercice.

Les jeux-exercices sont divisés en: jeux-exercices de rythme; jeux-exercices pour le développement de l'ouïe musicale et de la voix; jeux-exercices pour le développement de la mémoire musicale et de la formation de l'ouïe intérieure.

Pour chaque catégorie de jeux, on donne de nombreux exemples accompagnés d'amples indications méthodiques.

THE "EXERCISE-GAMES", A NOVEL METHOD IN THE MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

(Abstract)

The authoress tackles the question of musical education at pre-school age, suggesting a novel method which she describes as "exercise-games".

This apparently helps to do away with all the difficulties habitually met with by children when learning a song, viz, rhythm, melody, phrasing etc. Moreover, it also makes for a greater interest in music by children.

The article shows how the nursery-teacher should use the method, and what is the time-limit of the exercise-game.

The exercise-games fall under the following categories: — exercise-games for rhythm; exercise-games for the training of the musical ear and the vocal apparatus; exercise-games for the development of musical memory and the formation of internal hearing.

All the above categories are well-exemplified, also containing many methodological indications.

LOCUL LUI SIMION BĂRNUȚIU IN PEDAGOGIA NOASTRĂ

MIOARA CIMPOIEȘ
Cercetător științific principal la
Institutul de științe pedagogice

Simion Bărnuțiu este unul dintre gînditorii progresiști din secolul trecut, care și-a închinat viața luptei pentru eliberarea națională a poporului romîn și pentru luminarea lui. Ca fruntaș al mișcării revoluționare de la 1848 din Transilvania, a contribuit atît prin activitatea desfășurată la catedră ca profesor de filozofie și drept, cît și prin discursurile, articolele și lucrările sale la educarea tinerelor generații în spiritul dragostei de patrie și de popor, la răspîndirea și la dezvoltarea învățămîntului în limba romînă.

Simion Bărnuțiu s-a născut la 2 august 1808 într-o familie de țărani din Bocșa-Romînă. El și-a petrecut copilăria și adolescența într-o perioadă cînd starea iobagilor romîni, maghiari și sași se înrăutățea, mai ales în urma foametei din anii 1817 și 1818; cea mai mare parte a iobagilor, așa cum reiese din datele statistice ale vremii, erau analfabeți. S. Bărnuțiu a urmat cursurile școlii „normale" primare din Șimleul Silvaniei, continuîndu-și studiile secundare „gramaticale și umanioare" la Liceul Piariștilor din Careii Mari și apoi studiile teologice la Seminarul din Blaj. În aceste școli predomina, ca și în toate celelalte școli din Transilvania, clasicismul latinizant; de asemenea, datorită dezvoltării științelor, se introduseseră și unele discipline noi, cu caracter realist. Unii dintre profesori, prin lecțiile ținute, au dezvoltat și gustul tînărului Bărnuțiu pentru studiile științifice și literare.

S. Bărnuțiu a fost profesor la seminarul și gimnaziul din Blaj, unde a predat mai întîi gramatica, apoi filozofia, istoria, iar mai tîrziu, pentru puțin timp, a ținut un curs de drept natural în limba romînă. În decursul întregii sale activități de profesor la Blaj a încercat să elibereze filozofia din slujba teologiei și din „robia limbii latinești".

Deși pregătit pentru cariera eclesiastică, n-a fost nicidată teolog în adevărata accepție a cuvîntului. Cunoașterea frămîntărilor epocii în care a trăit l-a îndrumat permanent spre activitatea pe tărîm social și politic, iar ca profesor, spre susținerea educației cu caracter laic și a instrucției în limba maternă.

În perioada 1836—1842, cînd se accentuase tendința șovină a clasei conducătoare maghiare din Transilvania, Bărnuțiu, ca reprezentant al celor nemulțumiți, a luat atitudine împotriva acestei politici, atitudine concretizată prin protestul său din 13 februarie 1842. În anul următor a reluat unele idei expuse în protest și anume ideea luptei împotriva acestei tendințe și a despotismului bisericesc, dezvoltîndu-le într-un studiu de filozofie a dreptului, publicat în paginile revistei „Foaie pentru minte, inimă și literatură" a lui Gheorghe Bariț.

Lupta dusă de profesorul Bărnuțiu pentru a scoate școala de sub influența clerului era cunoscută încă dinainte, din articolele publicate în revista maghiară din Cluj „Vasarnayi Ujsag", redactată de Samuel Brassai (profesor maghiar unitarist, cunoscut filozof, filolog și naturalist, originar din Barșov). Datorită poziției critice a lui Bărnuțiu față de abuzurile bisericii, s-a ivit și conflictul său cu episcopul unit din Blaj, Ioan Lemeni, care, alături de episcopul ortodox Andrei Șaguna, reprezenta curentul politic opus din acea perioadă. Aceștia manifestau servilism față de interesele curții imperiale din Viena și față de aristocrația maghiară, sacrificînd atît interesele legitime ale poporului romîn din Transilvania, cît și ale intelectualității romînești progresiste din această provincie. În urma procesului avut cu episcopul Lemeni, Bărnuțiu și alți profesori considerați „răsvrătiți" au fost îndepărtați de la catedră.

Bărnuțiu a fost unul dintre principalii ideologi ai mișcării revoluționare de la 1848 din Transilvania. În manifestul trimis tineretului studios romîn din orașele Blaj, Cluj, Tg. Mureș și Brașov, la 24 martie 1848, el își exprima crezul său politic. „Prin proclamația sa, Bărnuțiu aduce un element nou, foarte important, în politica romînilor din Transilvania. Pînă la această proclamație intelectualii romîni, presa romînă din Brașov și Blaj, pretindeau eliberarea iobagilor, drepturi naționale, garantarea folosirii limbii romîne în administrație și școli, acces la toate funcțiile. Bărnuțiu pretindea mai mult : recunoașterea națiunii romîne în sens politic" [1].

Din principiile înscrise în proclamație și din celebrele sale discursuri ținute cu prilejul adunării de la Blaj, în catedrală și pe Cîmpia Libertății (între 2—5 mai 1848), adunare care a constituit o puternică manifestare antifeudală cu caracter burghezo-democratic, se desprinde atît poziția înaintată a lui Bărnuțiu față de evenimentele revoluționare din acel an, cît și limitele sale. El reprezenta o mare parte a burgheziei romîne, care lupta pentru a dobîndi un loc în viața economică și politică a Transilvaniei, împotriva nobilimii și burgheziei maghiare. Deși, el și alți reprezentanți ai mișcării revoluționare a romînilor transilvăneni au acceptat unele compromisuri cu habsburgii, se remarcă totuși poziția lor înaintată în probleme sociale și naționale. Situat pe poziția democratismului burghez în susținerea luptei de eliberare națională, se vădesc la Bărnuțiu și unele tendințe naționaliste, din care cauză el n-a reușit să ajungă pînă la înălțimea gîndirii revoluționar-democrate a lui N. Bălcescu, care îndruma direct masele de țărani romîni din Transilvania să se unească în lupta

[1] Din istoria Transilvaniei (lucrare pregătită sub îngrijirea lui Miron Constantinescu), Vol. II, Ed. Academiei R.P.R., p. 13.

pentru revendicări sociale cu masele de iobagi maghiari. De altfel, atitudinea lui Bărnuțiu din această perioadă (supunerea față de împărat, poziția moderată în problema desființări iobăgiei) a fost părăsită în urma înăbușirii revoluției din 1848, el ajungînd unul dintre cei mai fervenți susținători ai ideilor republicane. Aceasta se desprinde din cunoscuta sa lucrare „Dreptul public al romînilor" și din articolele publicate în „Foaie pentru minte, inimă și literatură" din 1853, de unde reiese poziția lui de adversar al marii proprietăți și de susținător al „Asociațiilor agricole țărănești".

Deși revoluția și celelalte acțiuni întreprinse nu au contribuit la îmbunătățirea situației sociale și politice a romînilor din Transilvania, totuși, ele au găsit un puternic ecou în sînul populației romînești. Toate acestea au contribuit la trezirea și la întărirea conștiinței naționale a poporului romîn și mai ales la creșterea combativității în rîndul maselor țărănești. Aceste idei îl vor călăuzi și pe Bărnuțiu și activitatea sa după întoarcerea de la studii (S. Bărnuțiu a urmat la Viena trei semestre cursurile universitare, continuîndu-și apoi studiile juridice și filozofice la Pavia, unde a obținut, în 1854, titlul de doctor).

Înăbușirea revoluției și refuzul curții austriace de a primi cererile reprezentanților poporului au provocat revolta acestora, determinîndu-i la diferite manifestări. S. Bărnuțiu și alți cărturari transilvăneni s-au refugiat în studiu, pregătindu-se pentru acțiunea de luminare a poporului pe care aveau să o desfășoare mai tîrziu.

Bărnuțiu și-a început activitatea la Iași, spre sfîrșitul anului 1854. Aici fusese chemat de August Treboniu Laurian, care trecuse munții în Moldova cu doi ani mai înainte. Fiind numit inspector general al școlilor din Moldova, Laurian își propusese să aducă în școlile moldovenești dascăli ardeleni, mai ales foști elevi ai școlii din Blaj. Astfel, într-o scrisoare adresată lui Bărnuțiu, după ce expunea situația grea a școlilor din Moldova, îi oferea acestuia catedra de filozofie, apoi cea de legi și științe politice la gimnaziu.[2] În Iași, Bărnuțiu a funcționat timp de nouă ani ca profesor de gimnaziu, iar din anul 1856 pînă la moartea sa a fost profesor la Facultatea de drept.

Lui S. Bărnuțiu i-a revenit onoarea să rostească la inaugurarea Facultății juridice discursul cu tema „Importanța jurisprudenții" (la 7 martie 1856). El a pregătit și discursul pentru inaugurarea Universității din Iași, discurs care n-a mai fost rostit, dar care s-a publicat în întregime în paginile revistei „Ateneul romîn"[3].

În anul 1859, pe lîngă cursurile de drept și filozofie, el preda și la gimnaziul din Iași „Introducerea în filozofie". La Facultatea juridică, singura care funcționa de la înființarea sa, din 1860, cu toți cei trei ani de studii, Bărnuțiu preda la anul I dreptul natural și dreptul ginților, iar la anul II dreptul public al romînilor și dreptul constituțional. El suplinea

[2] Scrisoarea lui A. T. Laurian către Bărnuțiu din 18 septembrie 1854, publicată în „Amicul familiei", anul XIV, 1890, nr. 2, p. 24.

[3] „Ateneul romîn", revistă literară și științifică săptămînală, Iași, nr. 11, 12 și 13, 1860—1861.

din 1859 și catedra de filozofie din cadrul secției I a Facultății de filozofie, care la deschiderea Universității avea un singur profesor, pe V. A. Urechia [4].

La Iași, Bărnuțiu era cunoscut ca un bun profesor și un talentat orator, care se străduia să trezească în rîndurile auditorilor săi dragostea pentru poporul romîn, pentru trecutul patriei noastre. El a militat, de asemenea, și pentru răspîndirea culturii și științei în limba romînă. Totuși, mulțimea ocupațiilor nu i-a lăsat timp suficient să elaboreze cursuri originale, bazate pe documentația necesară. Afară de „Dreptul public al romînilor", toate celelalte cursuri ale sale, adunate și publicate postum sub formă de lucrări, sînt în mare parte traduceri sau prelucrări din literatura străină de specialitate. În timpul vieții sale i-au apărut cîteva scrieri în „Foaia pentru minte, inimă și literatură" (amintim articolele: „O școală sătească din Italia" și „Congresele științifice", publicate în 1854). Toate celelalte lucrări ale sale au apărut după moartea sa. El s-a stins din viață la 28 mai 1864, cînd se afla încă în plină activitate didactică.

*

Lucrările sale postume au fost apreciate de cei ce nutreau aceleași idei cu el. Ele au atras însă și multe critici din partea unor reprezentanți ai direcției conservatoare din țara noastră. Bărnuțiu și adepții săi care-i răspîndeau ideile antiiobăgiste și antidinastice au fost atacați de conservatori, care considerau acea teorie a lui Bărnuțiu, prin care acesta susținea necesitatea desființării iobăgiei și a împroprietăririi clăcașilor cu pămîntul provenit din împărțirea marilor moșii, drept „o teorie comunistă sui generis".

Dar atacurile împotriva ideilor „răsturnătoare" ale școlii lui Bărnuțiu, departe de a umbri personalitatea și activitatea acestuia, reliefează cu pregnanță tocmai ceea ce este mai valoros în gîndirea sa social-politică, suflul larg democratic republican, iar cuvintele sale despre consecințele nefaste ce ar rezulta din înscăunarea unui principe străin s-au adeverit întocmai.

Printre acei care apreciau în acea vreme ideile antidinastice ale lui Bărnuțiu era și B. P. Hașdeu, care a răspuns atacurilor împotriva lui Bărnuțiu în revista „Columna lui Traian" [5].

Unele idei ale lui Bărnuțiu au fost lăudate uneori excesiv de mai mulți contemporani, care după moartea sa l-au numit nu numai „ilustrul profesor", „dulcele pedagog", dar și „cel mai înțelept revoluționar de la 1848" [6]. Datorită unor astfel de exagerări s-a ajuns mai tîrziu ca ideologii reacționari din țara noastră să preia din ideile lui Bărnuțiu numai pe acelea care serveau argumentărilor naționalismului șovin. Denaturîndu-i ideile filozofice și politice, unii dintre aceștia l-au numit „filozoful simpa-

[4] D. Berlescu: *Universitatea din Iași de la 1860 pînă la 1918*, în volumul „Contribuții la istoria dezvoltării universității", Iași, 1860—1960, Vol. I; Buc., 1960.

[5] Teoria lui Simion Bărnuțiu despre domnitorul străin, „Columna lui Traian", nr. 8 și nr. 15 din martie-aprilie 1870.

[6] Funeraliile lui Simion Bărnuțiu, Iași, 1865 și „Tribuna romînă" din 15 iunie 1864 (Discursurile profesorilor Mîrzescu de la Facultatea juridică și T. Latiș, profesor de gimnaziu, fost elev al lui Bărnuțiu).

tiei", care ar fi susținut că scopul societății este fericirea tuturor, fericire care rezidă în armonia dintre toți oamenii. Ei au folosit aceste idei ale sale ca argumente împotriva luptei de clasă [7]. Alții l-au învinuit că ar fi trăit numai în lumea filozofiei kantiene, rupt de viață, de frămîntările epocii.

Bărnuțiu nu a avut o concepție filozofică proprie. El a folosit în prelegerile ținute traduceri și prelucrări, îndeosebi din filozofia și pedagogia idealistă germană (Kant, Hegel, Fichte, Krug, Herbart). Dar el a preluat din concepțiile acestor filozofi acele elemente și idei care mergeau pe linia argumentărilor sale raționalist-iluministe, pe care le-a aplicat condițiilor specifice din timpul său. Filozofia franceză iluministă a avut ecou în Transilvania încă la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, mai ales sub domnia lui Iosif al II-lea, iar căpeteniile revoluționare de la 1848 au integrat aceste idei în concepțiile lor social-politice [8]. Ideile filozofilor idealiști germani, îndeosebi ale lui Krug, urmașul lui Kant, au fost folosite de Bărnuțiu în susținerea tezelor sale. Problema apărării limbii materne, ca problemă filozofică, care la Krug nu exista, este dezvoltată amplu de Bărnuțiu, iar ideile fundamentale ale filozofului idealist german le folosește pentru a critica societatea timpului.

Fiind un participant activ la frămîntările epocii sale, concepția sa despre viață și concepția sa pedagogică și-au avut izvoarele tocmai în frămîntările din acel timp. Deci nu putea fi vorba de o izolare a lui, de o rupere de viață, așa cum fusese acuzat de unii. Ideile raționaliste și iluministe au avut ecou și printre revoluționarii ardeleni de la 1848 care le-au integrat în concepțiile lor social-politice revoluționare. Simion Bărnuțiu și Eftimie Murgu, de pildă, s-au apropiat de Kant în măsura în care raționalismul acestuia putea fi folosit ca o concepție opusă rînduielilor feudale și misticismului religios. În cursul său de metafizică de la Universitatea din Iași, Bărnuțiu arată netemeinicia argumentelor aduse în favoarea existenței lui dumnezeu [9].

Prelegerile lui de filozofie cuprind probleme variate de metafizică, istoria filozofiei, logică, estetică, etică, psihologie, pedagogie. În condițiile istorice de atunci, lucrările lui au avut o contribuție pozitivă, prin încercarea de depășire a poziției teologice. În aceste cursuri se întîlnesc și elemente materialiste. Astfel, el a subliniat adesea rolul simțurilor în cunoaștere și și-a manifestat rezerva față de agnosticism [10]. El n-a avut însă o poziție consecvent-materialistă, ci a rămas pe pozițiile idealismului

---

7 Discursul prof. Gheorghiu, Buletinul Instrucțiunii Publice, anul I, 1865—1866, pp. 629—638.

8 Lucrările lui Condillac (discipol al lui J. Locke) erau cunoscute în Transilvania, mai ales în timpul lui Iosif al II-lea; prin lucrarea „Le monarque accompli" a lui Lanjuinais (discipol al lui Rousseau), închinată acestui „monarh luminat" și publicată la Lausanne în 1774, s-au răspîndit și în Transilvania ideile materialiștilor francezi din sec. al. XVIII-lea și ale enciclopediștilor (vezi și D. Popovici; „La littérature roumaine à l'époque des lumières", Sibiu, 1945, pp. 44—53).

9 Antologia ateismului din Romînia, volum întocmit de S. Ghiță în colaborare cu C. Göllner și J. Hajos, Editura științifică, Buc., 1962, vol. II, p. 13.

10 Psihologia empirică și logica, Iași, 1871, traducere și prelucrare după partea I a lucrării „Philosophische Propädeuk" de Dr. Iosef Beck.

rațională. În epoca respectivă ideile sale filozofice și juridice, ca ecou al ideologiei raționalist-iluministe, au fost folosite pe linia luptei de eliberare națională.

*

Simion Bărnuțiu poate fi considerat drept unul dintre reprezentanții curentului pedagogiei iluminist-pașoptiste din țara noastră, alături de Nicolae Bălcescu, I. Ionescu de la Brad, M. Kogălniceanu și alții.

Principalele sale idei în problemele de cultură și de învățămînt se desprind încă din discursul rostit la Blaj[11]. Cu acest prilej, el critica de pe pozițiile democratismului și umanismului burghez situația culturii și învățămîntului din Transilvania la mijlocul secolului trecut, cerînd ca o dată cu reformele de ordin social și politic să se realizeze și programul de luminare a maselor, prin răspîndirea științei și culturii în limba romînă, prin intermediul instituțiilor proprii de cultură și artă. În acest discurs arăta că poporul e lipsit de cultură, pentru că este lipsit de libertate: „Cultura fără de libertate și libertatea fără de existență și onoare națională nu e cu putință" [12]. El susținea că de acestea trebuie să se bucure „toată națiia", ele netrebuind să fie numai un bun al claselor privilegiate. Școlile și instituțiile naționale pentru știință și artă le privea ca mijloace de cultură. El considera că, cultura este puterea cea mai tare pe pămînt; pentru a fi eficientă însă, cultura nu se poate dobîndi decît în limba națională, căci tot tezaurul cunoștințelor antichității și al lumii de astăzi numai cu ajutorul limbii naționale se poate cîștiga [13].

Simion Bărnuțiu preconiza ca în organizarea sistemului de învățămînt și în problemele generale de cultură să se țină seamă de necesitățile poporului, pentru că numai el este acela care nu se abate de la natură. Prin aceasta el preconiza, deci, o cultură populară, națională.

Aceste idei constituie coordonatele principale pe care s-a dezvoltat mai departe gîndirea sa pedagogică, coordonate care se desprind cu mai multă claritate din lucrarea sa „Pedagogia", publicată la Iași, în anul 1870. Această lucrare este mai mult o traducere liberă, conținînd însă și cîteva părți originale, care prezintă foarte mare interes, deoarece exprimă ideile sale în diferite probleme de educație și de învățămînt [14]. În introducerea lucrării se lămuresc pe scurt noțiunile fundamentale ale pedagogiei și se face un scurt istoric al educației și învățămîntului, începînd din antichitate și pînă atunci. În acest istoric se expun pe larg principiile unor curente pedagogice care aveau mare răspîndire în acel timp și anume ale școlii pietiste și filantropiniste germane. În continuare, Bărnuțiu a încercat să facă o prezentare — de altfel foarte sumară — a „educațiunii și instituțiunii" (instrucției, n.n.) la romîni". Fără a indica sursa documentară, el scrie că istoria pedagogiei romînești începe din secolul al

11 Simion Bărnuțiu, Discursul ținut la Blaj, la 2—14 mai 1848, Buc., 1909.
12 Idem, p. 70.
13 Idem, pp. 164—166.
14 „Pedagogia" este o traducere după lucrarea pedagogului A. H. Niemeyer „Principiile educației și învățămîntului" (1796).

XV-lea, cînd Alexandru cel Bun a întemeiat Academia de legi în Suceava, care mai tîrziu a fost mutată la Iași. Amintește și de Iacob Heraclide Despotul, care „ar fi ridicat o Universitate la Cotnari în secolul al XVI-lea". Aprecierile sale urmează mai mult tradiția, fiind lipste de o documentare istorică temeinică. Paragraful acesta cuprinde unele informații eronate și considerații exagerate privind realizările pe planul educației și instrucției, mai ales în timpul domniei lui Grigore Alex. Ghica.

Demnă de reținut este mai cu seamă aprecierea cu care își încheie acest capitol: „Romînii din clasele superioare nu se interesează de institutele educațiunii și ale instrucțiunii naționale; educațiunea lor e străină, cîștigată, sau în țară de la străini, sau în țări străine" [15].

În capitolul I, în care se tratează problema scopului și a principiilor educației, se simte influența curentului pedagogic filantropinist german, după care scopul imediat al educației ar fi „cultivarea umanității în fiecare om cît se poate mai deplin", iar scopul suprem al întregii educații omenești — „armonia libertății cu rațiunea".

În capitolul intitulat „Obiecțiuni în contra valorii teoriilor pedagogice" se fac referiri la „pedagogia nouă" sau „neologia pedagogică", prin care se subînțelegeau teoriile pedagogice ale lui J. J. Rousseau și ale lui Basedow, care era influențat de primul. La obiecțiile făcute de unii pedagogi împotriva teoriilor pedagogice ale acestora — și anume că ar fi prea artificiale, prea liberale și că, așadar, ar fi sisteme nepotrivite și periculoase — Bărnuțiu, alăturîndu-se ideilor lui Niemeyer, răspundea astfel: „Pedagogii mai noi au adoptat numai ideile cele bune de la Rousseau, opunîndu-se erorilor acestuia. Ar fi nedrept să nu se recunoască că Rousseau a contribuit foarte mult la îndreptarea conceptelor și principiilor pedagogice" [16]. De asemenea, într-o notă care aparține lui Bărnuțiu, în problema exercitării și perfecționării simțurilor la copii, el arată că multe învățături bune se găsesc în opera lui Rousseau, „Emil". Din observațiile făcute în acest capitol se desprinde concluzia că Bărnuțiu își dădea seama că realizarea egalității nu se putea face numai pe calea unei noi educații, ci prin schimbarea situației existente, schimbare care să se facă „fără a răsturna ordinea civilă". El nu a ajuns pînă la înțelegerea ideii că schimbarea „ordinei civile" putea să se facă numai prin revoluție. Influența ideilor pedagogice ale lui Rousseau și John Locke se vădește și în capitolul care tratează despre educația fizică, și anume în problemele îngrijirii copiilor mici, ale alimentației acestora, în privința igienei lor corporale etc. În felul acesta, învățătorii și profesorii de la noi, prin intermediul acestei lucrări a lui Bărnuțiu, au avut prilejul să cunoască și unele idei și concepții din pedagogia clasică.

Interesant este cuprinsul capitolelor intitulate „Despre învățătura limbii romîne, de la început, pînă la formarea stilului" și „Amoarea către patrie", în care Bărnuțiu analizează situația culturii și a învățămîntului din Moldova, dînd prețioase sugestii educatorilor, în vederea formării tineretului în spiritul patriotismului. El indica aici și mijloacele necesare

[15] Simion Bărnuțiu: *Pedagogia*, Iași, 1870, paragraful 21, p. 36.
[16] Simion Bărnuțiu, Op. cit., p. 46.

pentru educarea în acest sens, enunțînd „principiile generale pentru limba romînă", pe care trebuie să le cunoască toți romînii, spre a contribui la păstrarea purității și frumuseții limbii noastre. Cu acest prilej el scria că adevăratul patriotism nu constă în „adeziunea oarbă la pămîntul pe care s-a născut cineva ... nu constă în a apăra și a menține abuzurile, prejudiciile și scăderile guvernelor naționale, ci consistă în respectarea și conservarea, precum și în cultivarea libertății, limbii pămîntului, a drepturilor, instituțiilor și datinilor fundamentale strămoșești" [17].

Părerea lui Bărnuțiu era că, pentru a forma aceste trăsături la tineret, educatorul trebuie să cunoască el însuși atît „virtuțiile", cît și scăderile națiunii sale și aceasta o poate face studiind istoria poporului romîn, cunoscînd faptele de eroism ale strămoșilor, biografiile oamenilor mari care s-au ridicat din sînul poporului și mai ales studiind și literatura acestui popor. El socotea că sentimentul patriotic se stinge și nici un fel de progres nu se poate realiza în cultură și învățămînt, dacă se imită cu servilism tot ceea ce provine de la străini. El arată că clasa conducătoare atît la romîni, cît și la alte popoare, „a imitat servil datinile, portul, luxul, limba, viciile și abuzurile străinilor". Toate acestea au făcut ca artele, știința, școlile, limba națională să nu se dezvolte.

Fiind adept al educației atît în familie, cît și în școală, a criticat proiectele unor pedagogi ai timpului, care preconizau educația națională departe de familie, în instituții speciale de stat. El arăta cu acest prilej că primii educatori sînt părinții, care trebuie să deștepte de timpuriu în sufletul copiilor dragostea și bunăvoința față de oameni, dragostea față de prieteni, sentiment care se va transforma mai tîrziu în patriotism.

În studierea limbii romîne Bărnuțiu stabilește trei principii de care trebuie să se țină seamă : principiul romanității limbii romîne, al poporanității și al progresului.

Potrivit primului principiu, limba noastră trebuie să fie cît mai pură, păstrîndu-se vocabularul, gramatica și eufonia limbii latine. Străinismele care s-au strecurat în limbă urmau a fi eliminate. În această privință el mergea, într-o anumită măsură, pe linia concepției latiniste a școlii ardelene.

Cel de-al doilea principiu al său cerea ca romînii, cultivîndu-și limba, să dezvolte o singură limbă ; adică să nu se ajungă la o limbă separată a aristocrației romînești, despărțită de aceea a poporului. După ce limba romînă va ajunge la adevărata ei puritate și frumusețe, ea trebuie să se studieze pe larg în toate școlile, „pentru ca poporul să progreseze în studiul și în cultura limbii sale dinpreună cu învățații" [18].

Potrivit celui de-al treilea principiu, limba trebuie să se îmbogățească treptat, să progreseze o dată cu dezvoltarea agriculturii, industriei, tehnicii, politicii, moralei etc. Toate aceste principii le consideră atît de importante, încît ele sînt adevărate „obligațiuni naționale", nu numai pentru specialiștii în gramatică și pentru profesorii din școli, ci și pentru toți romînii.

---

[17] Simion Bărnuțiu, Op. cit., paragraful 135.
[18] Simion Bărnuțiu, Op. cit., paragrafele 171 și 221.

„Pedagogia" lui Bărnuțiu nu este o lucrare originală în ceea ce privește concepția și metodele, dar este originală prelucrarea și adaptarea ideilor pedagogiei clasice la realitățile învățămîntului nostru de atunci; observațiile și ideile sale au izvorît din activitatea sa de profesor de pedagogie, fiind unul dintre primii care a predat în mod oarecum oficial această disciplină.

El socotește că instrumentul de influență pedagogică cel mai potrivit, în conformitate cu dezvoltarea și cu particularitățile specifice fiecărui popor, este dragostea de patrie, de popor, de limba maternă.

Ca profesor de pedagogie, Bărnuțiu a popularizat sistemele de educație cunoscute în pedagogia universală, dar el socotea că acestea nu au o valoare general valabilă și că pot fi folosite numai atunci cînd sînt adaptate condițiilor specifice de educație ale fiecărui popor. Din acest punct de vedere, ideile sale se aseamănă cu acelea susținute de marele pedagog rus K. D. Ușinski.

Bărnuțiu a luptat ca toate aceste idei să-și capete realizarea practică, dîndu-și contribuția în mod direct în problemele de organizare școlară care se dezbăteau în jurul anilor 1859—1864. De altfel, problemele legate de organizarea educației și a instrucției în școlile romînești îl preocupaseră cu mulți ani înainte, el expunîndu-și punctul de vedere și dezideratele în presa transilvăneană.

El a militat de pe pozițiile iluminismului pentru înființarea unui număr cît mai mare de școli de toate gradele, în care să se predea în limba maternă. În Moldova, împreună cu A. T. Laurian, a contribuit la îmbunătățirea situației școlilor. În timpul absenței acestuia din Iași, în mai 1855, el l-a substituit în munca de inspector și de membru al consiliului școlar din Moldova (A. T. Laurian fusese trimis ca deputat la conferința de la Viena și apoi să viziteze școlile din Germania, Franța și Anglia, pentru a aduna materialul necesar informativ, în vederea reformării sistemului de învățămînt din Moldova).

În articolul „Observațiuni asupra educațiunii tinerimii din Moldova", Bărnuțiu critica starea învățămîntului dinainte de legea din 1864: „Progresul cel fericit al învățăturilor din toată țara a avut să sufere foarte mult în anii din urmă din lipsa încurajămîntului și a mijloacelor necesare" [19]. El mai arăta apoi că nu există un buget al școlilor și de aceea lipseau fondurile necesare pentru plata la timp a profesorilor, pentru achiziționare de cărți și de mobilier școlar.

Pentru necesitățile dezvoltării comerțului și industriei, în care era interesată burghezia romînă, Bărnuțiu prevedea înființarea de școli reale și dădea indicația ca guvernul să ia măsurile necesare ca absolvenții școlilor elementare să urmeze un an pregătitor și apoi să se înscrie la cursurile secției de științe exacte. Aprecierea tăcută de el cursurilor reale se desprinde și dintr-o scrisoare adresată unui nepot al său (martie 1855), în care susținea că, învățînd știința legilor, poate ajunge doar un biet împiegat, scriitor într-o cancelarie oarecare, pe cînd, învățînd științele politehnice, va depinde mai puțin de alții și deci va putea fi mai liber și mai fericit.

[19] Amicul familiei, nr. 17, 1890, p. 233.

În cuvîntarea sa intitulată „Cu privire la creșterea și datorințele femeii romîne", el sublinia marea importanță a învățăturii pentru femei. Avînd chiar și cele mai elementare cunoștințe — de scris, citit și socotit — femeile își pot îndeplini mai bine chemarea lor în societate, care după părerea lui este de a fi bune mame, gospodine și educatoare ale copiilor. Din cuprinsul acestui discurs se desprind și limitele concepțiilor sale, întrucît el susținea că școala trebuie să le învețe pe fete, în primul rînd, datoriile față de dumnezeu și apoi față de patrie. Emitea, însă, cu acest prilej și ideea înaintată că femeile sînt „luminătoarele generațiilor viitoare" și de aceea sfătuia absolventele Școlii superioare de fete din Iași ca, după terminarea studiilor, să nu-și întrerupă pregătirea intelectuală.

Bărnuțiu a militat pentru înființarea unui institut de învățămînt de grad superior, academie sau universitate (S. Bărnuțiu nu făcea distincție între academie și universitate, ci preconiza înființarea unei instituții de învățămînt superior, care să îndeplinească și rolul mai larg pe care-l avea de fapt o academie). Încă de la sfîrșitul anului 1850, el a semnat alături de alți deputați o petiție adresată împăratului Austriei, prin care se arăta necesitatea înființării unei facultăți filozofico-juridice romînești, în Transilvania. Revista „Amicul familiei", apărută la Gherla, a publicat printre scrisorile inedite ale lui Bărnuțiu și un articol postum, intitulat „Cuvînt despre necesitarea Academiei la Romîni",[20] în care arată că este absolută nevoie de o universitate. El mai susținea că e nevoie de institute speciale pentru diversele specialități și, în primul rînd, de o universitate, pe care o concepea cu patru facultăți: teologie, drept, medicină și filozofie.

Una din limitele concepției sale despre lume rezidă în scopul pe care îl propunea pentru facultatea de teologie. Aceasta urma, după părerea sa, să-i învețe pe studenți cum să conducă pe credincioși, prin puterea cuvîntului, spre „împărăția cerului". Dar facultatea de filozofie, pe care o socotea superioară celorlalte, considera că are și menirea de a-i face pe oameni să asculte și să urmeze alte învățături, care îi pregăteau și îi înarmau pentru viața de pe pămînt. Această facultate putea să le insufle tinerilor, prin cunoștințele predate, ideile înnoitoare de libertate și progres.

În discursul pregătit cu prilejul deschiderii Universității ieșene, Bărnuțiu sublinia marea importanță a universității în viața unei națiuni și arăta că ziua deschiderii unei astfel de instituții de cultură este pentru o țară o zi de mare sărbătoare deoarece de acum înainte, își închipuia Bărnuțiu, nu se vor mai înmormînta atîtea talente din rîndul poporului romîn[21]. El concepea universitatea ca un adevărat templu, ca un focar de răspîndire a științei și culturii, care poate ajuta și celelalte instituții școlare în dezvoltarea lor.

---

[20] Amicul familiei, nr. 14, 1890, p. 198.
[21] Ateneul romîn, nr. 11, 1860, p. 102.

Bărnuțiu considera că universitatea are misiunea de a crește „nu numai ideologi", ci și oameni practici, necesari societății: „Academia luminează cu razele sale ca dintr-un centru toate științele, udă ca un rîu toate grădinile celorlalte institute, ca să înflorească într-însele știința și să aducă fruct... fără de Academie toate școlile sînt orfane, ea le nutrește pe toate, ea le apără, ca o mamă pe fiii săi..." [22].

Simion Bărnuțiu a avut bucuria să ia parte la inaugurarea Universității ieșene, înființată cu puțin timp înainte de moartea sa. Dar această universitate nu a corespuns, datorită condițiilor existente, decît în foarte mică măsură, deziderateloг sale. El a fost unul dintre cei mai fervenți susținători ai învățămîntului de grad superior din țara noastră, poziție pe care o mai întîlnim și la alți oameni de cultură ai epocii. Aceștia, ca și el, militau pentru înființarea unor institute de învățămînt superior, cu toate că numărul școlilor elementare — sătești și orășenești — precum și al școlilor de grad mediu, era cu totul insuficient. Aceasta se explică prin tendința burgheziei romînești în ascensiune de a da copiilor ei, în țară, cu mijloace mai puțin costisitoare, o instrucție egală cu aceea pe care o primeau copiii moșierimii în școlile superioare din străinătate, pregătindu-le astfel accesul în aparatul de stat.

★

Sprijinitor al tuturor reformelor cu caracter burghezo-democratic făcute în timpul domniei lui Alexandru Ion Cuza, Bărnuțiu a luat parte activă la organizarea învățămîntului din Moldova. „Studenți, profesori, toți într-un cuvînt priveau în Bărnuțiu nu numai un profesor învățat, dar și un stîlp solid pentru așezămintele de instrucțiune publică. Într-adevăr, care altul mai mult decît Bărnuțiu a știut să ridice așezămintele noastre de instrucțiune publică?" [23]

De la catedră a răspîndit nu numai cunoștințe din cadrul disciplinelor predate, ci a insuflat tineretului năzuința spre reformele social-politice atît de necesare burgheziei din acel timp. Din aceste concepții își au izvorul atît ideile sale înaintate din domeniul educației și învățămîntului, cît și limitele sale. Ca și alți gînditori înaintați din această perioadă, el nu putea să-și dea seama că republica democrat-burgheză pe care o visa, și pentru a cărei instaurare lupta, nu putea să asigure cadrul politic statal în care să fie făurită fericirea și luminarea întregului popor romîn. Dar pentru epoca în care a trăit, el are meritul deosebit de a-și fi dat contribuția la realizarea unor reforme cu caracter democratic, ceea ce constituie un pas înainte în organizarea și dezvoltarea învățămîntului din țara noastră.

Prin concepția sa, Simion Bărnuțiu aparține ideologiei anului revoluționar 1848, iar în pedagogie s-a alăturat curentului născut în jurul acestui an, dîndu-și contribuția în cadrul mișcării pedagogice și culturale ce își avea izvorul în lupta maselor pentru știință și cultură.

[22] Amicul familiei, nr. 15, 1890, p. 209.
[23] Columna lui Traian, nr. 13, 16 aprilie 1870.

МЕСТО СИМИОНА БЭРНУЦИУ В НАШЕЙ ПЕДАГОГИКЕ

(Р е з ю м е)

В данном очерке автор описывает деятельность и педагогические идеи Симиона Бэрнуциу, указывая на условия в которых сформировался этот трансильванский революционер 1848-го года.

После изложения социальных и философских идей, анализируется его педагогическая концепция как представителя просветительной педагогики периода революции 1848-го года. Автор подчеркивает работу Симиона Бэрнуциу по организации народного просвещения в Молдавии и начале второй половины прошлого века.

Излагая содержание главных работ С. Бэрнуциу, автор останавливается на его вклад в адаптации идей из мировой педагогики к условиям воспитания и обучения данного периода в нашей стране. Здесь же подчеркивается что С. Бэрнуциу настаивал на изучении родного языка и требовал, чтобы преподавание всех предметов велось на этом языке.

LA PLACE DE SIMION BĂRNUȚIU DANS NOTRE PÉDAGOGIE

(Résumé)

Poursuivant l'action de valorisation de l'héritage pédagogique de notre pays, la présente étude montre l'activité et les idées pédagogiques du professeur S. Bărnuțiu, de même que les conditions dans lesquelles s'est formé ce révolutionnaire transylvain de 1848.

Après les idées sociales et philosophiques, on analyse sa conception pédagogique en tant que représentant du courant de la pédagogie illuministe „1848" de notre pays. On met en évidence sa contribution dans le domaine de l'organisation de l'enseignement public de Moldavie au début de la seconde moitié du siècle dernier et on présente succinctement ses principaux ouvrages.

A l'époque respective, Bărnuțiu — compte tenu des limites de sa conception, déterminées par les conditions sociales-historiques d'alors — a eu son rôle dans l'introduction, chez nous, des idées de la pédagogie universelle.

Non moins notables sont ses efforts pour soutenir l'étude de la langue maternelle et l'enseignement en roumain.

SIMION BARNUTIU'S PLACE IN RUMANIAN PEDAGOGY

(A b s t r a c t)

Proceeding on the line of turning to good account the pedagogical heritage in Rumania, the present article shows the activity and pedagogical ideas of Professor Simion Bărnuțiu, the well-known 1848 Transylvanian revolutionary, and the historical background of the period in which he lived and wrote.

After showing his social, philosophical and pedagogical ideas as a representative of the 1848 Rumanian Enlightenment, the article stresses Bărnuțiu's contribution to the development of public education in Moldavia in the early fifties of last century, also containing a brief survey of his main works.

The general reader thus gets to know Bărnuțiu's contribution to selecting and adapting certain ideas of world pedagogy to the conditions of education existing at the time in this country, together with the limitations of his conception due to the social and historical conditions of the period he lived in. The article lays special stress on his ideas in support of the use and study of the vernacular in schools.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

ROLUL CHIMIEI ÎN LEGAREA ŞCOLII DE VIAŢĂ, DE PRACTICĂ

Ritmul rapid de dezvoltare a întregii economii este o lege generală a construcţiei socialiste.

În condiţiile construcţiei socialiste, economia naţională se dezvoltă continuu, pe baza tehnicii celei mai înaintate. Hotărîrile Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la planul economic de 6 ani şi la programul de dezvoltare a economiei naţionale în perspectivă au prevăzut sarcini complexe în legătură cu progresul tehnic, cu introducerea tehnicii noi în toate ramurile economiei, cu mecanizarea şi automatizarea treptată a producţiei.

În vederea realizării acestor sarcini, tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat, în Raportul expus la Congres, că „O problemă de însemnătate capitală pentru economie şi cultură, care se află în permanenţă în atenţia partidului şi statului nostru, este pregătirea de cadre calificate de toate gradele" (Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R., pag. 107).

Aceste perspective şi totodată sarcini măreţe, pun în faţa şcolii din ţara noastră, ca obiectiv de bază, pregătirea unui tineret capabil să stăpînească tehnica şi s-o dezvolte, s-o perfecţioneze, în vederea creşterii permanente a productivităţii muncii.

Această pregătire se poate realiza cu succes numai prin strînsa legare a şcolii de viaţă, de producţie, de practica construcţiei socialiste.

În acest sens, tovarăşul Gh. Gheorghiu-Dej, în Raportul prezentat la Congresul al III-lea, a arătat că: „O preocupare deosebit de importantă în domeniul învăţămîntului de cultură generală este dezvoltarea legăturii dintre învăţămînt şi munca productivă", astfel ca „elevii şcolilor noastre, unind învăţătura cu munca productivă, să capete deprinderi practice, dragoste pentru munca fizică şi să se orienteze spre diferite profesiuni potrivit înclinaţiilor lor, asigurîndu-se dezvoltarea multilaterală a tineretului şcolar" — pag. 110.

Sarcina trasată şcolii, de a pregăti tineretul pentru munca productivă, pentru viaţă, de a-l pregăti multilateral şi temeinic, este în deplină concordanţă cu sarcinile economiei naţionale în perioada actuală şi anume: dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului, încheierea procesului de făurire a relaţiilor de producţie socialistă în întreaga economie, în vederea desăvîrşirii construcţiei socialismului.

Şcoala, care pregăteşte generaţia de mîine, are datoria să privească în perspectivă şi de pe culmile luminoase la care am ajuns, să arate tineretului viitorul, sarcinile care-i vor reveni în acest viitor, să-l pregătească pentru a fi demn de acest viitor.

*

Planul de învăţămînt al şcolii de cultură generală, programele şcolare şi ma-

nualele, prin orientarea lor, asigură în bună parte înarmarea elevilor cu un volum de cunoştinţe legate de problemele ridicate de producţie, de practică, de viaţă. În procesul predării, profesorul are largi posibilităţi să îmbogăţească lecţia cu noi idei, să aducă problemele la zi, să facă apel la procesul de producţie industrială şi agricolă, la exemple din viaţa socială, să apeleze la frumuseţile naturii oferite de localitate, raion, regiune şi de minunata noastră patrie, să discute cu elevii sarcinile planului nostru şesenal şi de perspectivă, pentru a-i ridica la nivelul înţelegerii acestor sarcini, pentru a le arăta perspectiva şi viitorul în care vor trebui să se încadreze.

Aceste preocupări se concretizează la aproape toate obiectele de învăţămînt. Un teren vast oferă din acest punct de vedere cu predilecţie obiectele cuprinse în „ciclul politehnic" (matematica, fizica, chimia, şt. naturale, geografia, desenul).

În actualul stadiu de dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, rolul chimiei este foarte important. Numeroase exemple stau la baza acestei afirmaţii: industria metalurgică, valorificarea superioară a resurselor naturale, industria petrochimică, chimizarea gazului metan, industria cocso-chimică, a cauciucului, a maselor plastice, a tananţelor, a materiilor colorante, industria medicamentelor, chimia îngrăşămintelor agricole, a proceselor vitale din organism, radiochimia, fotosinteza, biochimia, chimia aerului, a apei, astrochimia etc. Deci, aproape totalitatea proceselor şi fenomenelor din natură, din industrie, agricultură, din producţia materială a societăţii, au la baza lor procese chimice mai simple sau mai complicate.

Astfel, marea majoritate a sectoarelor economiei naţionale cer din partea cadrelor de specialitate cunoştinţe de chimie, pentru a putea pătrunde în esenţa fenomenelor, pentru a putea influenţa asupra lor în favoarea rezultatelor dorite.

Raportul prezentat de tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al Partidului este un puternic argument în favoarea importanţei pe care o prezintă pentru economia noastră naţională studierea şi cunoaşterea aprofundată a chimiei.

În Raport se prevede printre altele: „dezvoltare mai puternică — peste creşterea medie a industriei — a principalelor ramuri producătoare de mijloace de producţie: producţia de oţel de 2,3 ori, extracţia de minereu şi metalurgia neferoasă de 2,2 ori, chimie, cauciuc, celuloză şi hîrtie de 3,3 ori" (pag. 24), iar mai departe se arată: „Un element caracteristic al industrializării în această perioadă este trecerea la valorificarea superioară a resurselor naturale.

Prin prelucrarea superioară a ţiţeiului, dezvoltarea petrochimiei şi a chimizării gazelor naturale se vor obţine produse petroliere şi chimice de mare valoare economică" (pag. 25).

Industria chimică propriu-zisă ocupă un capitol special în Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. Se prevede ca industria chimică să-şi mărească producţia de 3,3 ori, din care producţia de îngrăşăminte de circa 10 ori. La dezvoltarea industriei chimice o contribuţie însemnată au o serie de întreprinderi moderne cum sînt: complexul petrochimic de la Borzeşti, fabrica de anvelope de la Bucureşti, Combinatul Săvineşti, fabrica de fibre artificiale de la Brăila. O mare dezvoltare cunoaşte industria de celuloză şi semiceluloză, a cărei producţie va creşte de peste 4,5 ori, se triplează capacitatea de producţie a fabricii de celuloză pe bază de stuf de la Brăila.

Ţinînd seama de ritmul construcţiilor, producţia de ciment va ajunge în şesenal la 6,5 milioane tone.

Toate aceste probleme nu pot fi pătrunse în toată complexitatea lor, fără cunoaşterea chimiei, sarcinile acestea mă-

rețe nu pot fi transpuse în viață fără aplicarea chimiei în toate aceste sectoare.

Studierea chimiei a devenit o parte integrantă și indispensabilă a întregului proces de înarmare a tineretului cu concepția materialist-dialectică despre natură și totodată de pregătire a tineretului nostru pentru viață, pentru producție.

*

Ținînd seama de aceste considerente, rezultă clar că predarea chimiei oferă largi posibilități de legare a cunoștințelor de viață, de producție.

Pe lîngă faptul că toate tipurile de lecții se pretează perfect la predarea chimiei, fiecare tip de lecție oferă un bun cadru organizatoric pentru legarea cunoștințelor de viață, de practică, în timpul desfășurării lecției, indiferent de conținutul concret al fiecăreia.

Pe deoparte, în expunerea sa profesorul de chimie are nenumărate posibilități oferite de specificul obiectului de a face referiri, de a aduce exemple, de a concretiza tema lecției cu aspecte privind aplicarea în natură, în practică, în producție, în viață, a problemei expuse în fața elevilor.

De asemenea, cu prilejul verificării cunoștințelor, profesorul poate și trebuie să pretindă elevilor ca aceștia să pună accent pe posibilitățile de aplicare în practică a celor studiate. Spre exemplu, este util în acest sens ca profesorul să înceapă interogarea elevului cu importanța practică a problemei studiate. (De ce ne interesează pe noi în practică hidrogenul, oxigenul, benzenul, acetilena etc.? Ce întrebuințări industriale are fenolul, aldehida formică? ș.a.m.d.). Aceasta trebuie să devină o practică a profesorului, care să imprime elevilor o întreagă orientare în gîndire, o anumită concepție cu privire la felul în care trebuie însușite noțiunile și anume în deplină cunoștință cu importanța lor practică și astfel elevul să ajungă la nivelul înțelegerii necesității și utilității studierii chimiei, în general.

Utilitatea practică concretă a problemelor studiate (în cadrul chimiei) se poate reliefa și cu prilejul însușirii de către elevi a unor deprinderi practice, în cadrul lucrărilor de laborator și a unor experiențe demonstrative.

Pentru a avea mereu prezentă această problemă, mi-am propus ca în schițele de plan de lecții, pe care le întocmesc pentru fiecare lecție, să evidențiez într-un punct special „importanța practică" a problemelor expuse în lecția respectivă. Acest lucru mă obligă să reflectez mai adînc asupra acestui aspect și să apelez la literatura de specialitate pentru a aduce la actualitate și a lega cunoștințele de cele mai noi și caracteristice aplicații practice. Tot la acest punct, evidențiez prevederile Directivelor partidului privind planul șesenal, legate de problemele tratate în lecția respectivă. Această metodă folosită ca principiu general și care dă rezultate bune îi pune în temă pe elevi în privința importanței problemei expuse, pune în fața elevilor de la început, necesitatea însușirii cunoștințelor respective, îi face să înțeleagă aspectul practic, importanța pentru producție a materialului predat. În urma acestui procedeu, după circa o lună de la primul contact cu clasa, elevii întrebați despre o problemă încep expunerea, fără a li se atrage în mod deosebit atenția, cu importanța practică a substanței studiate.

Acest procedeu ridică importanța fiecărei lecții, sau a unui grup de lecții și subliniază rolul chimiei în practică.

În favoarea acestui procedeu pot fi date numeroase exemple: În clasa a VIII-a, se rezervă o lecție pentru „calcule stoechiometrice". Pe lîngă exemplificările practice propriu-zise, este important să se arate elevilor că aceste calcule sînt indispensabile în chimie, căci nici un laborant și cu atît mai puțin un chimist nu-și poate desfășura activitatea fără a stăpîni aceste calcule, care folosesc pentru determinarea cantităților de substanțe

necesare obținerii unor reacții chimice anumite, pentru obținerea unor cantități determinate de substanțe, pentru determinarea concentrației unei soluții etc.

Importanța practică a studierii coloizilor, prin aplicațiile pe care le are în producție, poate fi de asemenea obiectul introducerii în lecția despre „Coloizi". Elevii vor înțelege ușor acest lucru, dacă le vom demonstra folosirea largă a soluțiilor coloidale în colorarea firelor textile — stare în care materiile colorante aderă pe fibră, dacă le vom arăta că soluția de săpun este în fond o soluție coloidală, dacă le vom vorbi despre folosirea soluțiilor coloidale pentru decolorarea uleiurilor minerale, a zahărului, a unor sucuri, despre prezența soluțiilor coloidale în fabricarea uleiurilor, lacurilor, vopselelor, despre importanța substanțelor coloidale în agricultură etc.

Sigur că lecția despre hidrogen va fi mai atent urmărită și mai bine însușită, dacă vom pune de la început în fața elevilor importanța practică a studierii acestui element și anume participarea hidrogenului la fabricarea amoniacului și apoi la a îngrășămintelor chimice, din gaz metan, la fabricarea acidului clorhidric, la obținerea benzinelor sintetice prin hidrogenarea cărbunelui sau a gudroanelor, la solidificarea uleiurilor vegetale, la obținerea unor temperaturi înalte folosite la sudarea sau tăierea metalelor sub apă — cu ajutorul flăcării oxihidrice — atît de larg folosită în diferite ramuri industriale. În acest sens, am utilizat o schemă care ilustrează posibilitățile de folosire a hidrogenului, am prezentat unele fotografii despre Uzina Făgăraș.

În clasa a XI-a, spre exemplu, cu prilejul studierii metanului, am început expunerea prin amintirea faptului că metanul, pe lîngă că reprezintă capul de serie hormoloagă a hidrocarburilor saturate aciclice și este cea mai simplă substanță organică, prezintă o mare importanță datorită întrebuințărilor sale, ca de exemplu la fabricarea acetilenei, care la rîndul său constituie produs de bază în fabricarea cauciucului sintetic, a maselor plastice, a fibrelor sintetice etc.; metanul se mai folosește pentru producerea negrului de fum, care stă la baza preparării tușului, cernelei, a unor pigmenți, apoi din metan se prepară formaldehidă, formiat de sodiu, care stă la baza obținerii acidului formic, acid oxalic. Gazul metan este folosit la prepararea hidrogenului, a îngrășămintelor azotoase (Făgăraș, Orașul Victoria, Roznov), a derivaților halogenați, a unui bun solvent — nitrometanul etc., gazul metan fiind o mare bogăție a patriei noastre. Am arătat elevilor sarcinile ce rezultă din Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. privind folosirea și valorificarea superioară a gazelor naturale.

Aceste considerente cer o atentă studiere a metanului sub toate aspectele sale (structură, reacții specifice etc.).

Pe baza unor planuri de lecții astfel întocmite, am predat, spre exemplu, în clasa a VIII-a, acidul clorhidric, într-o strînsă legătură cu problemele producției. Lecția a fost începută, conform metodei arătată mai sus, cu importanța pe care o prezintă H.Cl. pentru economia națională și vasta întrebuințare pe care o are la prepararea hidrogenului, clorului, hidrogenului sulfurat, la curățirea tablei de fier înainte de galvanizare, la curățirea unor părți de metale pe care dorim să le sudăm cu apă tare, procedeu bine cunoscut elevilor, la folosirea în toate laboratoarele ca un reactiv de bază etc.

Apoi, am insistat asupra preparării prin sinteză, procedeul industrial pentru obținerea H.Cl. pur, amintind doar procedeul de acțiune a H_2SO_4 asupra Na Cl, prin care obținem H Cl. industrial impur. Lecția a fost ilustrată cu un diafilm tratînd metoda industrială de obținere a H Cl, elevii putînd astfel urmări și utilajul folosit. Aceasta a făcut pe elevi să rețină materia primă folosită în industrie și

condițiile ce trebuie realizate în aparatele de uzină.

Ca concluzie, s-a arătat elevilor succesele obținute de industria socialistă în producția de H.Cl. și s-a subliniat importanța Na Cl ca materie primă în industrie.

În clasa a IX-a, printre alte lecții care oferă largi posibilități de analiză a unor căi industriale de preparare, de folosirea în producția industrială și agricolă a compușilor, sînt și cele cuprinse în capitolul despre azot.

Și la predarea azotului s-a insistat asupra metodelor industriale de preparare și anume: distilare fracționată a aerului lichid și arderea gazului metan în aer. Pentru descrierea acestei din urmă metode am folosit cunoștințele culese din excursia documentară făcută la Combinatul chimic din Făgăraș și la Orașul Victoria, descriind, în amănunțime, cu sprijinul unor scheme, procesul industrial chimic, utilajele, sistemele de comandă, verificare și control ale proceselor chimice care au loc în aparatura și în instalațiile respective. M-am folosit de acest prilej pentru a explica elevilor importanța catalizatorilor, a unor temperaturi și presiuni optime de reacție, înaltul nivel tehnic al utilajelor instalate în industria creată de regimul nostru.

Am scos în evidență faptul că, în fond, în aparatura și în instalațiile industriale au loc reacțiile chimice studiate în clasă și se desfășoară conform reacțiilor chimice învățate: $CH_4 + O_2 \rightarrow CO_2 + 2H_2$; $N_2 + 3H_2 \rightarrow 2NH_3$. Cunoscînd aceste reacții, putem stăpîni relativ ușor și dirija instalațiile complicate din industrie, putem să înțelegem esența fenomenelor care au loc în spatele contoarelor și să influențăm conștient asupra proceselor. În acest capitol privind azotul și compușii am continuat să descriu procesele care au loc în instalațiile cele mai caracteristice după obținerea azotului din aer și a hidrogenului din gazul metan, care prin combinare sub presiune de peste 200 atm. și la o temperatură de circa 400^0C se combină în amoniac, care este purificat cu hidroxid de cupru, apoi oxidat trece în HNO_3, care unit în alte instalații cu NH_3 trece în NH_4NO_3, iar unit cu H_2SO_4 trece în $(NH_4)_2SO_4$, toate acestea avînd loc conform reacțiilor chimice studiate în clasă.

Ca o concluzie a acestui capitol și a celui privind fosforul și compușii, am prezentat elevilor diafilmele avînd ca conținut „îngrășămintele chimice", însoțite de o discuție în legătură cu importanța îngrășămintelor chimice pentru dezvoltarea agriculturii. Am amintit cele mai importante întreprinderi din țara noastră care fabrică îngrășăminte chimice și sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. în privința dezvoltării acestei industrii.

Grupul siliciului și al compușilor săi oferă, de asemenea, largi posibilități de analiză, împreună cu elevii, a aspectelor legate de practică, de producție, ale cunoștințelor privind reacțiile chimice și procesele care au loc cu prilejul prelucrării silicaților în industria sticlei, cimentului, ceramicii etc., precum și de explicare amănunțită a importanței practice a diferiților compuși.

În urma vizitării — în prealabil — a cîtorva fabrici de sticlă (București, Azuga), am avut posibilitatea să explic elevilor condițiile în care se fabrică diferite sorturi de sticlă. Am amintit materia primă, prelucrarea materiei prime prin purificare și concasare, am schițat pe tablă cuptoarele, explicînd tehnologia producției în serie prin suflare cu gura și suflare cu gaz metan. Apoi, s-a discutat cu elevii condițiile de călire a produselor finite în cuptoare cu temperatura variată, prepararea diferitelor calități de sticlă. S-a scos în evidență superioritatea proceselor tehnicq bazate pe mica și marea mecanizare care ușurează munca omului și duce la ridicarea productivității muncii.

Legat de folosirea în producție a argilei, se studiază fabricarea cărămizilor, țiglelor, olanelor etc. Această lecție a fost ilustrată în clasa a IX-a, cu un film documentar-științific de scurt metraj, intitulat „Căi moderne de fabricare a cărămizilor".

Cunoașterea procesului tehnologic de fabricare a cimentului, studiat anticipat în unele întreprinderi, a ușurat descrierea unor asemenea întreprinderi cu diferite grade de mecanizare, a proceselor care intervin, în vederea obținerii diferitelor calități de ciment expansiv, Portland, de sondă, plastifiant etc. Am insistat în special asupra clincherului și a morilor cu bile, considerate ca parte componentă de bază în utilajul fabricii de ciment.

Prelucrînd cu elevii sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P. M. R. privind dezvoltarea industriei producătoare de ciment, i-am făcut să înțeleagă importanța de stat pentru economia noastră națională a studierii și cunoașterii proceselor chimice și tehnologice care au loc în fabricarea cimentului.

Extinzînd această problemă în cadrul capitolului privind calciul, în cl. a X-a, la utilizarea cimentului sub formă de mortar, beton, beton armat, cu referiri la dezvoltarea vertiginoasă a construcțiilor industriale și social-culturale, a locuințelor, în țara noastră — implicit a industriei materialelor de construcții — problemele au fost ilustrate cu filme cinematografice documentare de scurt metraj. Pentru o mai bună fixare a aspectului practic al proceselor de ardere a pietrei de var s-a proiectat filmul de scurt metraj „Prelucrarea pietrei de var", iar apoi „Construcția locuințelor prin diferite procedee moderne".

În clasa a X-a, chimia anorganică își rezervă majoritatea capitolelor pentru descrierea metalelor și a compușilor lor. În această clasă am demonstrat, în primul rînd, că metalul este baza industriei moderne. Din metal se fabrică atît mecanismul fin al ceasului, cît și piesele sau ciocanele pneumatice gigantice. Cablurile electrice, telefonice, automobilul, pînă la nava cosmică, toate sînt construite din metal. De aceea este importantă cunoașterea căilor de obținere și de prelucrare a metalelor.

Primele lecții privind starea naturală și metodele generale de obținere a metalelor deschid orizontul și o vedere de ansamblu asupra problemei. Este important ca elevii să fie pătrunși de rolul chimiei în găsirea procedeelor de extracție, izolare, purificare etc. a metalelor.

Ca punct de pornire, trebuie deci reținute de elevi două lucruri de bază:

— starea naturală a metalelor și

— metodele de obținere, ținînd seama de starea naturală.

În acest sens, s-a accentuat în lecții asupra acelor oxizi care sînt folosiți în metalurgie, în vederea obținerii metalului respectiv ca: bauxita ($Al_2O_3 n H_2O$), piroluzita (MnO_2), Fe_3O_4 și Fe_2O_3 etc., făcîndu-se precizarea că stau la baza metalurgiei, aluminiului, manganului, a fierului; a sulfurilor mai importante ca pirita (FeS_2), galena (Pb S), blenda (Zn S). Am pus accent deosebit pe unele metode de îmbogățire a rocilor sterile și mai ales pe metoda flotației, folosită la noi în țară în multe ramuri ale metalurgiei neferoase, precum și în spălătoriile de cărbune, pentru innobilarea cărbunelui destinat brichetării.

Lecția privind metodele generale de obținere a metalelor a fost legată, în cadrul fiecărei metode descrise, de felul în care se aplică în producție fiecare metodă în parte, insistîndu-se permanent asupra faptului că reacțiile chimice studiate în clasă se regăsesc, în principiu, întocmai în industrie (de ex. descriind metoda reducerii cu CO a unor oxizi, metoda a fost legată de obținerea fontei

și a oțelului din oxizi ai fierului (Fe_2O_3), iar aluminotermia a fost exemplificată cu aspecte cunoscute de elevi, ca sudarea șinelor de tramvai — cu termit —, reducerea Mn^0O_2 în metalurgia manganului.

Studierea capitolului privind fierul și metalurgia lui, prezintă o importanță deosebită, ținînd seama de dezvoltarea actualelor centre siderurgice Hunedoara și Reșița și de construcția noului centru siderurgic Galați. Importanța siderurgiei pentru economia națională obligă pe profesor la o analiză multilaterală, legată permanent de aspectul practic, de importanța pentru producție a proceselor chimice care au loc în cuptorul înalt, în cuptoarele Bessemer, Martin, în cuptoarele electrice etc.

Lecția a fost începută cu un film documentar de scurt metraj, intitulat „Fonta", pe baza căruia s-au urmărit secțiunile în furnal și anexe (cowper, suflantă de aer, canale de gaze etc.), precum și întregul ansamblu al unui centru siderurgic (încărcarea furnalului, urmărirea proceselor din cuptor, pregătirea nisipului pentru turnare, turnarea șarjei în forme, finisarea unor piese etc.).

Pentru a completa cunoștințele elevilor privind procesele chimice din cuptorul înalt și convertisor cu cele dobîndite anterior, în cadrul lecțiilor de chimie, au fost descrise metodele de laborator folosite pentru analiza fontei și oțelului și anume: analiza de gaze din furnalul înalt, analiza cantitativă a carbonului și sulfului din șpanul de fontă și oțel.

La predarea chimiei organice, în cl. a XI-a, este necesar ca profesorul de chimie să atragă atenția elevilor asupra faptului că multe din substanțele sau compușii organici studiați se obțin prin distilarea fracționată sau cracarea țițeiului, prin distilarea uscată și fracționată a derivatelor gudroanelor sau a lemnului, procese industriale de importanță vitală pentru economia noastră națională, ținînd seama de bogățiile naturale ale țării. După cum am mai arătat, Congresul al III-lea al P.M.R. a trasat sarcini deosebit de importante sectorului petrochimic și în privința *valorificării superioare a resurselor naturale*. La lecțiile de chimie organică pot și trebuie să fie explicate cu ajutorul schițelor, planșelor, diafilmelor, epidiascopului etc. noțiuni ca: reformarea catalitică, metodele de extracție a aromatelor, hidrocracarea, hidrofinarea, care constituie căi de ridicare a calității benzinelor, uleiurilor etc., sarcină prevăzută în *planul șesenal*.

Pentru ilustrarea acestor procese, sugestiv a fost filmul documentar de scurt metraj „Industria cocsochimică", prin care elevii au putut urmări în secțiuni și în aspecte naturale turnurile de distilare fracționară, complexitatea utilajului din această ramură industrială etc.

Cu prilejul lecției despre acetilenă am accentuat asupra metodei curente de preparare, cunoscută în principiu de elevi și anume carbid plus apă, dar am arătat metoda industrială rentabilă pentru țara noastră și prin care obținem acetilenă chimic pură: piroliza gazului metan pe baza reacției:

$$2\ CH_4 \longrightarrow C_2H_2 + 3\ H_2$$

Totodată, s-a analizat sfera largă de întrebuințare în industrie a acetilenei — sudură în flacără oxiacetilenică, materie primă pentru sinteze organice etc.

Aproape toate lecțiile — implicit cele despre substanțele chimice organice studiate — pot fi legate, prin utilizarea lor, de industria farmaceutică, de industria lacurilor și vopselelor, a cauciucului, a maselor plastice, a coloranților etc.

Am exemplificat acest lucru prin reacția fenolului cu aldehida formică, pentru a obține bachelita atît de larg întrebuințată în industria electrotehnică; prin crezolul folosit ca bază de preparare a lizolului și creolinei; prin glicerină, acizii organici, alcoolii etc. care intră ca materie de bază în producția medicamentelor etc.

Din întregul proces de predare a chimiei trebuie să se desprindă, în mod clar, pentru elevi, că la baza uriașei dezvoltări a tehnicii moderne stau, alături de electricitate, automatizarea, chimizarea.

★

O cale de apropiere a lecțiilor de chimie de practică, o cale de adîncire a cunoștințelor și deprinderilor și totodată de realizare la nivelul laboratorului școlar a proceselor chimice și analizelor care au loc în producție și în laboratoarele uzinale, este efectuarea lucrărilor practice frontale și a experiențelor făcute împreună cu elevii.

Chimia oferă posibilități largi pentru asemenea aplicații, cu excepția unor lecții ca: atom, moleculă. Structura atomului, izotopi, sistemul periodic al elementelor și alte numeroase capitole prilejuiesc lucrări practice cu grupe restrînse de elevi, lucrări frontale cu toată clasa, sau, în ultimă instanță, experiențe executate de profesor în fața clasei — ajutat de elevi. Nivelul la care se realizează aceste lucrări depinde, în bună măsură, și de gradul de înzestrare a laboratorului școlar.

În clasa a VIII-a se pot realiza cu ușurință experiențe frontale în legătură cu lecțiile privind oxizii, acizii, bazele și sărurile, se pot executa reacții chimice de neutralizare în prezența indicatorilor principali. Aceste lucrări dezvoltă atenția, precizia în manipularea aparaturii de laborator și contribuie la adîncirea conținutului reacțiilor chimice, a conținutului calculelor stoechiometrice. Elevii înțeleg mai bine faptul că reacțiile au loc între atomii moleculelor, în proporții bine determinate.

Pentru a urmări nemijlocit acțiunea acizilor asupra metalelor, oxizilor și hidroxizilor, reacția dintre săruri, acțiunea acizilor și hidroacizilor asupra indicatorilor, elevii au executat la o lecție de lucrări practice de laborator următoarele experiențe:

$_2HCL + Zn$———$Zn\ Cl_2 + H_2$ — cu acest prilej se amintește elevilor folosirea $Zn\ Cl_2$ ca decapant.

$H_2\ So_4 + Cu\ O$———$Cu\ So_4 + H_2O$ (se apelează la cunoștințele elevilor în legătură cu folosirea $Cu\ So_4$ în agricultură).

$H\ Cl + Na\ OH$———$Na\ Cl + H_2O$ — reacția va trebui reținută, fiind întîlnită în industria petrolului, în neutralizarea acizilor în general etc.

O altă reacție prin care elevii vor urmări cauzele întăririi varului sau a mortarului, precum și procesul de formare a pietrei de var în natură este:

$CO_2 + Ca(OH)_2$———$Ca\ CO_3 + H_2O$

sau reacția caracteristică tehnicii fotografice:

$Ag\ NO_2 + Na\ Cl$———$Na\ NO_3 + Ag.Cl.$

Pentru a dezvolta la elevi priceperi și deprinderi privind prepararea unor gaze, verificarea însușirilor și identificarea lor, am efectuat lucrări practice în legătură cu prepararea hidrogenului, accentuînd asupra faptului că metoda de preparare cu aparatul de hidrogen și aparatul Kipp este o metodă generală de obținere în laborator a gazelor ce iau naștere din reacția dintr-un corp solid și un lichid (ex. hidrogenul sulfurat, bioxidul de carbon).

Elevii au încărcat aparatele care le-au fost puse la dispoziție, au cules gazul rezultat, au trecut la probele de verificare a purității gazului și apoi au cules gazul pur în eprubete și vase. S-au efectuat reacții de identificare și diferite experiențe mai caracteristice. În felul acesta elevii au verificat practic cele demonstrate la lecție.

Utile sînt experiențele privind purificarea unor substanțe prin diferite procedee, ca: filtrarea, decantarea, distilarea fracționată, îmbinate cu pregătirea sticlăriei

și montarea aparaturii de laborator în vederea experiențelor respective. Asemenea lucrări pot fi adîncite în special în cl. a IX-a și a X-a.

Un grup de lucrări absolut necesare pentru înarmarea elevilor din cl. VIII-XI cu deprinderi practice este legat de prelucrarea sticlei și de montări de aparate simple.

Astfel, elevii învață să îndoaie tuburi de sticlă, să subțieze bagheta sau tubul, să fileze sticla, să prepare singuri un suflător, să sufle un balonaș din tub, să taie sticla etc. Acestui grup de lucrări merită să i se rezerve chiar 2—3 ședințe de lucrări practice sau să fie dedicat ședinței de cerc. Întrucît am folosit ambele procedee, s-a putut verifica eficiența acestor lucrări, în special în cadrul cercului de chimie.

În procesul montării unor aparate, în special din sticlărie de laborator, elevii învață să perforeze dopuri de plută și cauciuc, să conexeze tuburi de sticla cu tuburi de cauciuc, să etanșeze un dop în gîtul unui balon de sticlă sau altui vas, lucrează la fixarea baloanelor pe stative, manipulează cu clame de diferite tipuri. Totodată, fac cunoștință cu diferite tipuri de vase de laborator ca: pîlnie decantor, baloane gradate de diferite volume, pahar Berzelius, Erlenmeyer, pipetă, cilindru gradat, biuretă etc.

Considerăm că asemenea lucrări trebuie dozate și încadrate în lucrările de laborator din toate clasele, pentru că familiarizează elevii cu lucrări general valabile în oricare laborator de chimie și care formează deprinderi strict necesare oricărui viitor tehnician. În acest sens se pot da indicații elevilor și sub aspectul unor teme pentru acasă. Menționez că aceste operații sînt necesare pregătirii tuturor experiențelor legate de diferite teme.

Alături de alte lucrări frontale posibile a fi efectuate în clasa a XI-a, se pot cita cele legate de capitolul alcooli și fenoli. Elevii pot prepara etilatul de sodiu, pot urmări oxidarea unui alcool, cu bicromatul de potasiu și cu permanganatul de potasiu, pot prepara fenolatul de sodiu. Un grup de experiențe care pasionează pe elevi este cel legat de reacțiile caracteristice aldehidelor: obținerea oglinzii de argint, reacția Schiff, reacția cu soluția Fehling. Toate aceste lucrări pot fi ușor pregătite de profesor și realizate de elevi într-o ședință de lucrări de laborator, arătîndu-se și de această dată importanța practică, a fiecărei lucrări în parte.

★

Este necesar și obligatoriu a se atrage atenția elevilor asupra importanței practice a celor studiate și cu prilejul lucrărilor de control.

Am folosit acest prilej pentru orientarea gîndirii elevilor prin teme date cu ocazia tezelor trimestriale, alegînd subiecte ca spre pildă: „Principalele îngrășăminte chimice produse în țara noastră (metode de preparare). Importanța lor pentru economia națională", sau „Importanța practică-industrială a silicaților" (subiecte date în clasa a IX-a).

În clasa a X-a, am formulat pentru o teză următorul subiect: „Metode generale de obținere a metalelor. Exemple de metode industriale", iar în clasa a XI-a subiectul „Glicerina și importanța ei industrială". Felul în care au fost concepute tezele de către elevi a dovedit că asemenea subiecte îi ajută să-și sistematizeze cunoștințele sub aspectul unei orientări precise și anume înțelegerea și interpretarea fenomenelor chimice prin prisma importanței pe care o prezintă pentru practică, pentru producție.

★

Unul din mijloacele cele mai importante prin care elevii pot obține o serie de imagini concrete despre producția industrială și agricolă îl constituie vizitele în întreprinderi.

Aceste vizite se integrează pe deplin în caracterul intuitiv al învățămîntului — principiu de bază al didacticii. Vizitele organizate în întreprinderi oferă un bun prilej de realizare a legării concrete dintre teorie și practica construcției socialiste, prin urmărirea proceselor de producție pe baza cunoștințelor însușite la școală. Elevii fac cunoștință cu metode înaintate de muncă.

Totodată, vizitele în întreprinderi prilejuiesc întîlniri cu muncitorii fruntași și contribuie la orientarea elevilor în alegerea viitoarei profesiuni.

Organizarea vizitelor în întreprinderi poate fi împărțită în patru etape și anume:

— cunoașterea prealabilă de către profesor a întreprinderii respective;

— pregătirea elevilor în preajma vizitei;

— vizita propriu-zisă;

— concluzii trase în urma vizitei și valorificarea rezultatelor.

Vizitele în întreprinderile industriale și agricole pot fi grupate în două mari categorii:

— organizarea unor vizite legate de diferite capitole din manual;

— organizarea de vizite în întreprinderi cu prilejul unor excursii tematice, în cadrul cărora se fixează itinerarii bine stabilite din punct de vedere al obiectivelor ce vor fi atinse. Oricare ar fi forma de organizare a vizitelor, ele cer o pregătire prealabilă multilaterală din partea profesorului, ținînd seama de faptul că pot fi cuprinse obiective cu specific diferit privind procesele tehnologice care vor fi urmărite în întreprinderile prevăzute în planul excursiei.

În lucrarea „Învățămîntul politehnic în școala de cultură generală" de M. A. Melnikov și N. N. Skatkin se afirmă că „Dacă în apropierea școlii nu există întreprinderi de producție mari, moderne, se poate vizita orice întreprindere industrială... Aproape în cadrul oricărei vizite organizate în întreprinderi profesorul poate găsi din plin material de producție necesar pentru predarea bazelor științelor, material care ilustrează și consolidează principiile teoretice studiate în școală" (pag. 99).

Pentru a fundamenta cît mai temeinic lecțiile de chimie, cu aspecte din producție, am vizitat de-a lungul anilor, o serie de întreprinderi în vederea selecționării celor mai caracteristice aspecte care să ducă la mărirea eficienței vizitelor organizate cu elevii, culegînd treptat acele probleme din activitatea acestora care putea contribui la ilustrarea lecțiilor. Spre exemplu, am vizitat Uzinele de pompe din București și U.R.U.M.P. din Petroșeni, în care am urmărit lucrările de laborator care se execută pentru analiza oțelurilor, a fontei și bronzului, încărcarea furnalului, a convertisorului Bessemer, a cuptorului Siemens; am vizitat Fabrica de sticlă din București și din Azuga pentru studierea comparativă a proceselor tehnologice în fabricarea și suflarea sticlei; fabricile de ciment din București și Medgidia, Uzinele Făgăraș și din Orașul Victoria, în care am urmărit prelucrarea gazului metan în vederea obținerii amoniacului, acidului azotic, azotatului de amoniu, sulfatului de amoniu, bachelitei etc., cunoștințe care au fost valorificate în cadrul lecțiilor de chimie la clasele VIII—XI.

La fabricile de bere de la Azuga și Timișoara am urmărit fermentația orzului, analiza procentului de alcool din bere, a malțului, precum și procesul tehnologic în ansamblu. La fabrica „Nivea" din Brașov am avut prilejul să studiez fabricarea săpunurilor, a cremelor, a pastei de dinți, a unor uleiuri cosmetice, a proceselor tehnologice respective și analizele de laborator specifice acestei industrii.

La Săvinești am avut posibilitatea să văd procesul tehnologic automatizat de obținere și trefilare a firelor sintetice, să cunosc materia primă — lactama și

procesul de polimerizare diferențiată după grosimile de fibre sintetice dorite.

Rafinăriile și distileriile din industria petrolului oferă, de asemenea, largi posibilități de studiu privind distilările fracționate, cracarea unor derivate cu catena superioară, reformarea catalitică, procesele care intervin în hidrofinare. În acest sector analizele de laborator sînt, de asemenea, foarte instructive și variate.

În orice întreprindere profesorul are de învățat nenumărate lucruri legate în mod direct de predarea chimiei, după fiecare vizită este mai înarmat teoretic și practic.

În condițiile actuale de dezvoltare a școlii din țara noastră, pentru ca profesorul de chimie să poată realiza sarcinile trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. școlii, este de neconceput să nu cunoască producția, să nu ia cunoștință de procesul tehnologic dintr-un număr cît mai mare de întreprinderi.

Capitala țării oferă, în mod indiscutabil, cele mai mari posibilități în acest sens, întrucît în București — puternic centru industrial — în care se realizează circa 2/3 din producția industrială a întregii țări, își desfășoară activitatea întreprinderi cu cele mai variate profile.

Pe baza cunoașterii unui număr de întreprinderi, am organizat cu elevii diferitelor clase vizite în fabrici și uzine și anume după predarea anumitor capitole care puteau fi exemplificate concret prin specificul producției din întreprinderile respective.

La „Uzinele de pompe București", elevii clasei a X-a au urmărit construcția exterioară a unui furnal, au cunoscut direct cocsul, fondanții, au văzut felul în care se lucrează matrițele și au fost informați asupra analizelor de laborator executate în fața lor pentru controlul calității fontei și oțelului.

Elevii au văzut cum se cîntărește șpanul de fontă și oțel pentru analize, cum se arde în cuptor electric în curent de oxigen, cum se realizează captarea gazelor rezultate în urma arderii. Apoi, în fața elevilor s-a executat o analiză de carbon din fontă sau oțel și anume: bioxidul de carbon rezultat din arderea cărbunelui din șpan a fost captat în hidroxid de potasiu, prin barbotare rezultînd:

$$CO_2 + {}_2KOH = K_2CO_3 + H_2O$$

(cantitatea de gaz absorbită a indicat procentul de carbon din aliajul respectiv, procent citit direct pe aparat). S-a făcut și analiza sulfului după reacția:

SO_3 (rezultat din arderea completă a șpanului în curent de oxigen) + H_2O distilată = H_2SO_4

H_2SO_4 s-a tirat cu NaOH, dînd Na_2SO_4, folosind metilorangeul ca indicator. Biureta aparatului este gradată special pentru a indica procentul de sulf.

Elevii au avut posibilitatea să efectueze o titrare, să revadă o biuretă, unii indicatori, cîntare de înaltă precizie, aparat de distilare, sticlărie de laborator cunoscute din școală și să-și dea seama de faptul că aparatura din laboratoarele școlii se reîntîlnește în laboratoarele uzinelor. Au fost notate în caiete reacțiile chimice care au avut loc și s-a calculat stoechiometric cantitatea de sulf din fonta analizată pentru verificarea rezultatelor directe obținute cu ajutorul tabelelor.

Discutîndu-se rezultatele vizitei și verificînd, totodată, cele reținute de elevi din timpul vizitei în întreprinderi, s-a confirmat din nou deplina utilitate a acestor vizite.

Pe lîngă faptul că elevii au înțeles esența fenomenelor urmărite în întreprinderi, li s-a întărit convingerea că cele studiate la școală concordă perfect cu problemele ridicate de practică, de producție; că cele studiate au largi aplicațiuni practice și că pe baza cunoștințelor obținute în școală te poți adapta relativ ușor muncii din uzină, din producție.

Asemenea vizite, pe lîngă faptul că realizează legătura școlii cu viața, cu practica, întăresc încrederea elevilor în forțele lor, în capacitatea de a face față problemelor vieții.

În vacanțe pot fi organizate excursii cu itinerarii care să cuprindă obiectivele industriale dintr-un șir de întreprinderi (chimice și ramuri înrudite). În țara noastră pot fi organizate, cu mult succes, excursii tematice, legate — spre exemplu — de predarea chimiei. Astfel, plină de învățăminte a fost excursia tematică pe itinerariul Ploiești, Borzești, Bacău, Roznov, Săvinești. Pe această rută pot fi urmărite extracția și prelucrarea țițeiului, prelucrarea gazului metan, industria de mase plastice, fabricarea hîrtiei, a celulozei etc.

Ruta Ploiești, Azuga, Brașov, Făgăraș, Orașul Victoria, Hunedoara, Valea Jiului, Craiova, oferă posibilitatea studierii prelucrării țițeiului, a gazului metan, a fabricării berei, a prelucrării sticlei, a obținerii și prelucrării materialelor refractare, fontei și oțelului, a extracției și prelucrării cărbunelui, a fabricării cocsului, prelucrării zahărului.

Trebuie avute în vedere, în organizarea unor excursii de acest gen, pe rute lungi, în care este urmărită o mare varietate de tipuri de întreprinderi, două aspecte:

1) elevii care participă la excursia respectivă să fi studiat la lecții procesele chimice ce se desfășoară în întreprinderile vizitate;

2) să se asigure o pregătire prealabilă temeinică a excursiei, din punct de vedere științific, chiar în cazul în care obiectivele se referă la teme studiate.

Primul considerent trebuie avut în vedere, întrucît elevii din clasele VIII—X înțeleg mai greu fenomenele chimice care au la bază prelucrări din domeniul chimiei organice. În asemenea cazuri profesorul trebuie să dea multe explicații în timpul vizitelor, aceasta, cu atît mai mult, cu cît în timpul vizitelor elevii sînt absorbiți de cele văzute în întreprindere și sînt mai puțin atenți la explicații.

Desigur că se poate organiza și vizitarea unor întreprinderi a căror proces tehnologic nu este cunoscut elevilor din punct de vedere teoretic-științific.

În acest caz, elevii sînt pregătiți de profesor în prealabil. În întreprinderea ei reușesc să se familiarizeze cu atmosfera de muncă în uzină, cunosc disciplina muncii, pot reflecta asupra alegerii viitoarei profesiuni, fac cunoștință cu fruntași în producție, studiază metode înaintate de muncă (inovații, invenții, mecanizarea proceselor de producție, automatizarea etc.), își verifică și adîncesc unele cunoștințe de fizică și de chimie. De asemenea, profesorul va putea face apel — în predarea ulterioară a unor lecții — la cele văzute în întreprinderi, va fundamenta unele explicații pe observațiile culese de elevi. Desigur că acest aspect nu poate fi de loc neglijat și trebuie avut în vedere la organizarea excursiei.

În asemenea cazuri, profesorul pune accent pe explicații mai temeinice, privind întreprinderile a căror proces tehnologic este cunoscut teoretic de elevi.

Pornind de la aceste considerente și pregătirea prealabilă va fi diferențiată. De exemplu, elevilor din clasele VIII—X li se vor reaminti procese chimice cu conținut anorganic, cu care o să se întîlnească în întreprinderi, pe cînd cu elevii clasei a XI-a se vor discuta temeinic procesele chimice întîlnite în chimia organică.

Pentru lărgirea orizontului elevilor și pentru a-i face să înțeleagă importanța politico-economică a obiectivelor ce vor fi vizitate, este absolut necesar să se prelucreze în fața lor, în cadrul pregătirii excursiei, prevederile Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. privind dezvoltarea ramurilor de producție care vor

fi cuprinse în itinerariu, ca spre pildă: sarcinile industriei petrochimice, sarcinile chimizării gazului metan, ale industriei cărbunelui, sarcinile industriei siderurgice, valorificarea superioară a resurselor naturale de materii prime, dezvoltarea industriei chimice în șesenal.

Este util a se discuta cu elevii și acea parte a Raportului susținut de tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej la Congresul al III-lea al P.M.R. care se referă la introducerea tehnicii noi, la creșterea productivității muncii și la reducerea prețului de cost.

*

Posibilitățile de legare a studiului chimiei de viață, de practica construcției socialiste, sînt desigur și mai multe și mai variate. Aceste căi nu au fost nici pe departe epuizate în acest material. Dacă mă voi referi numai la întocmirea și la folosirea graficelor, a schemelor și a diagramelor, la familiarizarea elevilor cu citirea diferitelor tabele chimice, la rezolvarea de probleme cu conținut politehnic, la indicarea literaturii de specialitate sau a unor reviste științifice, pentru stimularea lecturii de cărți tehnice, la confecționarea de material didactic împreună cu elevii, la organizarea de cercuri tehnice, de serate de chimie, legate de ultimele realizări în acest domeniu, la ținerea la curent a elevilor cu noutățile științifice de specialitate, la confecționarea și folosirea unor machete de întreprinderi chimice etc. și încă nu sînt epuizate posibilitățile vaste ale profesorului de chimie în legarea predării acestui obiect de practică, de producție.

În vederea realizării cu succes a sarcinilor de mare răspundere care revin școlii și profesorilor privind tot mai strînsa legătură a școlii cu viața, noi, cadrele didactice, avem datoria de a ne pregăti multilateral și temeinic.

Concepția nouă despre predare, ieșirea studiului chimiei din sfera strictă a școlii, cuprinderea în sfera lui a problemelor producției socialiste, a practicii în general, fac necesară cunoașterea temeinică din partea profesorului a problemelor producției, a vieții.

Predării „clasice" a chimiei trebuie să-i ia locul o muncă creatoare, activă, cu orizont larg, o predare care să fie în permanență orientată și îmbogățită cu aspecte practice-concrete.

În acest scop, profesorul de chimie trebuie să fie la curent cu problemele actuale ale științei (chimice), cu cele mai importante descoperiri și aplicații, cu procese tehnice și tehnologice moderne din principalele ramuri industriale, să studieze literatura de specialitate, implicit lucrări tehnice adresate tineretului, pentru a le putea apoi recomanda.

Profesorul trebuie să cunoască nemijlocit, prin intermediul vizitelor, al excursiilor, o serie de întreprinderi din cele mai variate ramuri, care oferă un izvor nesecat de inspirație pentru concretizarea și îmbogățirea lecțiilor.

Sînt de mare ajutor vizionările unor filme cu teme tehnice. Nu poate fi neglijată nici calea schimbului de experiență, în vederea cunoașterii directe a realizărilor celorlalți colegi, prin care se îmbogățesc metodele și căile proprii de muncă.

În prezent, profesorul de chimie nu poate să se mai bazeze numai pe cunoștințele obținute în facultate și eventual pe experiența anilor de muncă la catedră.

Viața cere de la profesor să fie mereu prezent, să participe activ la tumultul vieții noi, create de construcția desfășurată a socialismului, să fie permanent activ, ancorat prin activitatea lui în frămîntările înnoitoare ale prezentului, să aducă în fața elevilor, în tot timpul activității sale, fapte și exemple care să demonstreze felul în care chimia este

folosită în producție, să-i înarmeze cu deprinderi practice, să le creeze perspectiva dezvoltării în viitor.

Prin intermediul profesorului elevii trebuie să înțeleagă că realizările din domeniul chimiei sînt uriașe, dar viitorul este și mai strălucit.

Experiența de pînă acum a școlilor de cultură generală în privința legării școlii de practica construcției socialiste, dovedește existența unor largi posibilități pentru rezolvarea cu succes a problemelor actuale ale școlii din țara noastră, trasate de Partid, în privința legăturii tot mai strînse a școlii cu viața.

Profesorul de chimie are un rol însemnat, în activitatea de ansamblu a școlii, în ceea ce privește transpunerea în viață a acestei sarcini măreț puse în fața școlii noastre.

Prof. O. ROȘEANU
Șef adjunct al Secției de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei

ASPECTE METODOLOGICE ALE LECȚIEI DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROFESIONAL

În școlile profesionale de ucenici și în școlile de meserii, pe lîngă obiectele de specialitate, au fost menținute în planul de învățămînt și obiecte de cultură generală: romîna, matematica, economia politică și socialismul. Scopul menținerii acestor obiecte în planul de învățămînt al școlilor profesionale și de meserii este în strînsă conexiune cu buna însușire de către elevii acestor școli a meseriei, a specialității pe care și-au ales-o. Astfel, lecțiile de limba și literatura romînă au drept scop „fixarea temeinică a cunoștințelor de limbă și literatură ale elevilor, pentru ca ei să le poată folosi cît mai bine în practica vieții" (citat din programa școlară — pag. 3). Lecțiile de matematică sînt și ele strîns legate de obiectele de specialitate și contribuie la înțelegerea temeinică, rapidă și ușoară a cunoștințelor tehnice de specialitate — care presupun neapărata cunoaștere a unor elemente de matematică. În sfîrșit, lecțiile de economie politică și socialism urmăresc orientarea elevilor din punct de vedere politic și ideologic în problemele complexe ale producției și ale vieții sociale.

Ținînd seama de scopul general al școlilor profesionale și de meserii — de a pregăti muncitori calificați pentru anumite ramuri de producție — obiectele de cultură generală introduse în planurile de învățămînt ale acestor școli trebuie să contribuie și ele — prin conținutul lor tematico-ideologic precum și prin metodică — la dezvoltarea la elevi a însușirilor și deprinderilor necesare practicării meseriei, la dezvoltarea dragostei față de muncă — în general — și față de munca pe care și-au ales-o, în special.

Cît privește limba și literatura romînă, în programa școlară (ediția 1962) se precizează că datoria cadrelor didactice care predau la școlile profesionale și de ucenici este de a sprijini efectiv „studiul celorlalte obiecte de învățămînt". În același timp, se precizează însă și datoria tuturor celorlalte cadre didactice de a sprijini pe profesorul de romînă în „formarea unei exprimări corecte a elevilor, atît orale cît și în scris" (p. 6). Este deci vorba de o strînsă interdependență între obiectele de învățămînt ale școlilor profesionale.

În cele ce urmează, ne vom referi numai la lecțiile de limbă și literatură care se predau în școlile profesionale și de meserii, la activitatea profesorului și la unele aspecte ale lecțiilor de limbă și literatură.

*

În legătură cu planul tematic pe clase, amintim că programa școlilor profesionale prevede: ore de gramatică și ortografie, ore de compuneri și ore de literatură romînă, la anul I; la anul al II-lea

sînt prevăzute ore de literatură, de teoria literaturii, ore de compuneri și stil: la anul al III-lea sînt prevăzute „ședințe de cîte două ore consecutive, la două săptămîni" de cerc literar, în cadrul cărora se urmărește consolidarea cunoștințelor de literatură, trezirea gustului pentru lectură și studiul individual, îndrumarea unor eventuale talente din rîndurile elevilor, dezvoltarea gîndirii logice și sporirea posibilităților de exprimare îngrijită și corectă.

Ținînd seama de conținutul programei școlare, cum și de indicațiile metodice cuprinse în aceasta, încă de la începutul anului școlar *mi-am alcătuit un plan* tematic, defalcat pe trimestre, iar după aceea am trecut la întocmirea planificării trimestrului I (pentru anul I). Am căutat să alternez în așa fel orele de literatură, gramatică și compunere, încît elevii să-și însușească treptat și progresiv cunoștințele necesare. Astfel, orele de compunere le-am prevăzut după efectuarea unor lecții de literatură care urmau a-mi servi ca bază pentru explicarea unor cunoștințe de compunere prevăzute în programă. Am acordat o mare atenție acestor lecții de compunere, deoarece ele servesc și pentru organizarea și temeinica învățare a cunoștințelor predate la obiectele de specialitate. Astfel, lecția despre „Luarea notițelor" a fost pregătită prin lecțiile anterioare despre viața și activitatea lui Nicolae Bălcescu și prin lecția despre vocabular, a căror scheme au fost scrise pe tablă de către profesor, sub forma unor notițe în timpul explicațiilor. (S-a atras atenția că, pentru dobîndirea de cunoștințe temeinice, elevii trebuie să procedeze în același fel la toate obiectele). Lecția despre „Scoaterea ideilor principale dintr-un text" a fost prevăzută și efectuată după ce se făcuse analiza fragmentului „Călugărenii" de N. Bălcescu, iar lecția despre „Planul simplu și complex" s-a predat pe baza exemplificărilor desprinse din „Concert în luncă" de V. Alecsandri și „Împărat și proletar" de M. Eminescu. Tot astfel, lecția despre rezumat s-a făcut după ce a fost predată lecția despre „Viața lui Eminescu — act de acuzare împotriva regimului burghezo-moșieresc".

În ceea ce privește lecțiile de gramatică, ele au fost astfel repartizate în planificare, încît să alterneze cu cele de literatură și compunere.

În anul al doilea s-a procedat în același fel. Astfel, lecțiile de teoria literaturii au fost conexate cu lecțiile de literatură. Prin lecțiile de literatură am urmărit fixarea noțiunilor de teoria literară prevăzute de programă. Cît privește lecțiile de compuneri, ele au fost repartizate după aceleași criterii ca și la anul I.

La anul al III-lea am întîmpinat probleme mai complexe. Neputînd face ședințe pe clase, la două săptămîni, de cîte două ore, am organizat cercul literar pe grupe de clase, în fiecare săptămînă. Conform indicațiilor programei, am urmărit prin ședințele de cerc să fac o trecere în revistă a celor mai de seamă scriitori și opere din literatura romînă. Fiecare ședință de cerc literar a fost urmată de concluzii practice, așa cum voi arăta mai departe.

★

După întocmirea planificării trimestriale, am pornit la înfăptuirea ei prin orele de curs. Consider necesar să insist asupra modului în care trebuie pregătită fiecare oră de curs, precum și asupra desfășurării ei.

Este un lucru cunoscut faptul că pentru reușita unei lecții este nevoie de o pregătire prealabilă a profesorului. Fiecare lecție ridică probleme noi, pe care profesorul trebuie să le cunoască și să știe să le rezolve în modul cel mai potrivit.

În școala profesională, profesorul de limbă și literatură trebuie să urmărească — în mod deosebit — fixarea, consoli-

darea și generalizarea cunoștințelor dobîndite în școala elementară, să creeze, totodată, deprinderi de lectură corectă și expresivă, să acorde o deosebită atenție compunerilor.

Pentru aceasta, la lecțiile de gramatică, la anul I, am urmărit atît fixarea cunoștințelor teoretice, dar mai ales aplicarea lor corectă în practica analizelor, conexarea cunoștințelor de gramatică (morfologia și sintaxa) cu ortografia și punctuația — prin exerciții. De pildă, la lecția despre revizuirea cunoștințelor de fonetică — după ce am repetat problemele principale cunoscute de elevi din anii anteriori — am trecut la efectuarea de exerciții practice: analiza pe texte și exerciții la tablă. Am urmărit: recunoașterea diftongilor, triftongilor, a hiatului și despărțirea corectă în silabe; am cerut elevilor să precizeze despărțirea în silabe și regula folosită. Practic, această lecție s-a desfășurat astfel:

a) **Momentul organizatoric** (2′). Am acordat o mare atenție momentului organizatoric, pentru a pregăti clasa în vederea ascultării și asimilării cunoștințelor ce se vor preda.

b) **Verificarea cunoștințelor** (10′). Am revăzut cunoștințele despre vocabular; am insistat asupra modului de formare a cuvintelor cu ajutorul sufixelor, prefixelor.

c) **Anunțarea lecției noi și pregătirea aperceptivă** (5′). Am scris titlul pe tablă: „Revederea cunoștințelor de fonetică". Am făcut apoi sondaje, prin întrebări, pentru a vedea cît de temeinică este baza lor aperceptivă.

d) **Comunicarea cunoștințelor** (15′). Am făcut, de fapt, o sistematizare a cunoștințelor teoretice din anii anteriori (la tablă, cu ajutorul elevilor). Am urmărit ca în maculatoarele elevilor să fie cuprinse — sub formă de plan — toate problemele lecției: sunete, litere, alfabet; diftongi, triftongi, hiat; accentul; despărțirea în silabe — cu exemple pentru fiecare noțiune în parte.

e) **Fixarea (consolidarea) cunoștințelor prin exerciții practice** (15′). S-a citit un text scurt și s-a făcut analiza lui fonetică. După aceea, la tablă, am dictat diferite cuvinte care trebuiau despărțite în silabe, insistînd și asupra cunoașterii regulei aplicate.

f) **Concluzii asupra desfășurării lecției și tema pentru acasă** (3′). Consider absolut necesar ca lecția să se încheie cu aprecieri făcute de profesor asupra felului în care a decurs ora. Aceste concluzii au un rost educativ. În ceea ce privește tema, ea a avut în vedere problemele discutate în clasă: s-a cerut analiza fonetică a unui text scurt.

După cum se vede din această sumară prezentare, în cadrul unei lecții de gramatică la școala profesională este bine a se ține seama de următoarele principii:

I. Recapitularea problemelor de gramatică să se facă prin cît mai multe aplicații practice (exerciții, analize, dictări etc.), fără a se neglija nici cunoștințele teoretice.

II. Pentru consolidarea, generalizarea și sistematizarea cunoștințelor, profesorul este dator să folosească o conversație euristică vie și, pe măsură ce lecția se desfășoară, să se facă — la tablă — planul ideilor generale desprinse din lecție.

III. Să se pretindă elevilor notarea ordonată pe maculatoare a ideilor principale ale lecției.

IV. În cadrul concluziilor finale, profesorul să facă aprecieri critice asupra modului în care s-a desfășurat lecția — în toate verigile ei — urmărind și un scop educativ: încurajarea elevilor activi (care se face și prin notare) și sesizarea aspectelor negative.

V. Tema să urmărească aplicarea cunoștințelor dobîndite, consolidarea acestora, dezvoltarea gîndirii logice, deprinderea cu munca independentă.

VI. Să nu scape niciodată din vedere — în nici una din lecțiile de gramatică — problema formării unor deprinderi prac-

tice de folosire corectă — în vorbire și scriere — a regulilor gramaticale învățate.

★

La lecțiile de literatură, atît la anul I, cît și la anul al II-lea, cum și în cadrul ședințelor de cerc literar de la anul al III-lea, am în vedere următoarele probleme:

I. Trezirea interesului pentru cunoașterea literaturii romîne clasice și contemporane.

II. Dezvoltarea lecturii expresive.

III. Aprofundarea conținutului tematico-ideologic al unei opere, printr-o analiză literară esențială.

IV. Dezvoltarea deprinderilor de reproducere orală și scrisă a conținutului de idei al unei opere literare.

V. Îmbogățirea vocabularului, prin explicarea cuvintelor necunoscute, prin învățarea pe dinafară a unor pasaje expresive de proză sau a unor versuri.

*

Pentru a exemplifica modul în care pot fi împletite aceste probleme în cadrul orelor de literatură, voi arăta mai jos felul în care s-a desfășurat — în cadrul unei ședințe de cerc literar, la anul al III-lea — analiza poeziei „Epigonii" de M. Eminescu.

Scopul ședinței (al lecției) a fost cunoașterea temeinică a conținutului tematico-ideologic al poeziei, desprinderea unor concluzii etice, aplicabile în viață, precum și trezirea interesului pentru analiza unei opere literare.

Desfășurarea ședinței de cerc. Prin conversație cu elevii s-a făcut legătura cu ședințele anterioare, în care s-au discutat următoarele teme: „Costache Negruzzi — întemeietor al nuvelei istorice romînești", „V. Alecsandri — rege al poeziei înainte de Eminescu" și „Grigore Alexandrescu — mare fabulist". În fiecare din aceste ședințe s-au citat versurile lui Eminescu referitoare la fiecare dintre cei trei scriitorii. Elevii au fost solicitați să-și amintească și să recite aceste versuri. S-a precizat că aceste caracterizări sînt extrase din poezia „Epigonii" — care urmează a fi analizată.

S-a explicat apoi titlul poeziei (epigoni = urmași nedemni) și semnificația acestuia, s-au dat scurte informații cu privire la geneza poemului, la condițiile în care a fost scris, la timpul și împrejurările în care a fost publicat.

S-a arătat că poemul cuprinde două părți principale, la fel ca multe alte creații eminesciene cunoscute de elevi (de pildă: „Scrisoarea a III-a"). În prima parte, la fel ca și în „Scrisoarea a III-a", poetul își manifestă admirația față de activitatea unor scriitori aparținînd generației de la 1848: Țichindeal, Mumulean, Văcărescu, Beldiman, Sihleanu, Donici, Anton Pann, Eliade Rădulescu, Bolliac, Cîrlova, Gr. Alexandrescu, Bolintineanu, Mureșeanu. Toți acești scriitori, despre care amintește poetul, au fost mari pentru faptul că au avut un ideal social pe care s-au străduit să-l realizeze, atît prin viața, cît și prin activitatea lor artistică și cetățenească.

S-a arătat că, în partea a doua — la fel ca în „Scrisoarea a III-a" — Eminescu își exprimă dezaprobarea față de activitatea contemporanilor lipsiți de un ideal măreț, călăuzitor (făcînd această prezentare, am urmărit să trezesc la elevi interesul pentru lecție și totodată să stabilesc legături aperceptive trainice).

A urmat apoi lectura expresivă a poemului. Prin lectură s-a urmărit atît trezirea emoției artistice, cît și sublinierea ideilor de bază ale poemului.

După aceea, prin discuții și lectură parțială — pe fragmente — comentată, s-a trecut la desprinderea ideilor de bază (analiza conținutului tematico-ideologic): din partea I s-au reținut trăsăturile caracteristice ale unor scriitori reprezentativi pentru generația de la 1848: Eliade, Ne-

gruzzi, Bolliac și Alecsandri; din partea a II-a s-a desprins critica la adresa contemporanilor, axată pe lipsa de idealuri a acestora.

În școlile profesionale se insistă mai puțin asupra mijloacelor artistice.

Ultima parte a ședinței (a lecției) este totdeauna consacrată desprinderii, cu ajutorul elevilor — prin conversație euristică — a unor concluzii etice. Elevii arată ce învățăminte practice au desprins din lecție. Fiind vorba de „Epigonii", s-au scos următoarele învățăminte:

1) Om adevărat — în concepția marelui Eminescu — nu poate fi decît acela care nutrește idealuri sociale mărețe, acela care, prin întreaga lui activitate, este de folos patriei și poporului. Elevii școlii profesionale — care în curînd vor fi încadrați în producție — pot și trebuie să urmărească idealuri realizabile: de a-și iubi locul de muncă, de a fi pasionați de cunoașterea profundă și multilaterală a lucrurilor și fenomenelor, a meseriei pe care și-au ales-o.

2) Omul adevărat — în concepția lui Eminescu — are datoria să lupte, așa cum a făcut și el, împotriva a ceea ce este învechit în viață și în societate, să nu tolereze superficialitatea în muncă.

3) Elevii să nu uite, nici mai tîrziu, — cînd vor fi muncitori în producție — că poezia (literatura) constituie o hrană esențială a spiritului. În orele de răgaz să-și facă o plăcută îndeletnicire din a citi și discuta opere literare.

În ședințele de cerc literar, ca și în orele de literatură din ceilalți ani de școală, urmăresc în permanență — prin mijloace specifice obiectului — să formez deprinderi, convingeri și sentimente alese în sufletele viitorilor muncitori. Nu neglijez, în nici o lecție, desprinderea unor concluzii etice, înarmarea viitorilor muncitori cu convingeri și idealuri demne de epoca în care trăiesc. Iată două exemple arătînd — la studiul biografiei lui Alecsandri — că ceea ce este esențial la acest scriitor este împletirea strînsă a întregii lui activități cu toate evenimentele măreațe ale epocii, am desprins concluzia că omul nou, omul adevărat, trebuie să fie preocupat de tot ceea ce se petrece în jurul său, de toate evenimentele locale, naționale și internaționale, și să se străduiască, prin întreaga lui viață, să contribuie la progresul societății. Amintind despre rolul prieteniei dintre Creangă și Eminescu, am scos în evidență rolul adevăratelor prietenii.

În ceea ce privește metodica lecțiilor de literatură, se poate folosi fie povestirea sau prelegerea, fie conversația, fie lectura expresivă și comentată, sau discuția în jurul unor lucrări, referate etc. Uneori, în cadrul aceleiași lecții, se folosește o metodă de bază, combinată cu altele. Astfel, în lecția despre „Epigonii" am folosit, după cum s-a putut constata, prelegerea, combinată cu lectura expresivă, comentată și cu conversația euristică. Aceasta nu înseamnă că totdeauna trebuie procedat în același fel.

★

Lecțiile de compunere. În școlile profesionale aceste lecții urmăresc asigurarea unei expuneri ordonate și logice a ideilor, într-o formă corectă, literară — atît în scris cît și oral — nu numai în cadrul lecțiilor de literatură, dar și în cadrul obiectelor de specialitate și în viață. Așa cum am mai arătat, caut ca aceste lecții să se bazeze pe anumite lecții de literatură. De pildă, la lecția despre „Planul simplu și complex", am procedat — în linii mari — în felul următor:

Am controlat efectuarea temei: scoaterea ideilor principale din „Călugărenii" de N. Bălcescu. Am dat atenție felului în care sînt ordonate aliniatele, am insistat asupra necesității acestora. Am stabilit apoi, prin conversație, rostul și rolul desprinderii conținutului de idei — dintr-o lucrare literară sau științifică — pentru înțelegerea și asimilarea esențialului.

Am arătat, apoi, că enumerarea ordonată a ideilor principale dintr-un text alcătuiește planul simplu; completarea acestui plan cu ideile secundare, care lămuresc mai bine ideile principale, alcătuiește planul complex. S-a subliniat rostul efectuării unor asemenea compuneri — atît la literatură, cît și la alte obiecte de specialitate — pentru adîncirea, reținerea și sistematizarea cunoștințelor. S-a trecut apoi la efectuarea practică a unui plan simplu și complex. Pentru aceasta s-a citit încă o dată, pe fragmente, pastelul „Concert în luncă" de V. Alecsandri, s-au scos apoi ideile principale și cele secundare, la tablă. Un elev a citit numai ideile principale (planul simplu); alt elev a citit întreg planul — cu ideile principale și secundare (planul complex). S-a arătat că efectuarea de asemenea compuneri simple urmărește pregătirea elevilor în vederea înțelegerii noțiunii de rezumat și a efectuării unor compuneri care presupun și o activitate de creație personală. **Rezumatul** — la rîndul lui — constituie o treaptă spre învățarea și folosirea altor tipuri superioare de compunere: analize literare, recenzii, referate etc.

După cum se constată, și în lecțiile de compunere trebuie să se acorde o mare atenție legării cunoștințelor teoretice de cele practice, să se sublinieze în permanență utilitatea unor asemenea lecții, pentru a trezi interesul elevilor. Trebuie folosită în permanență tabla — pe care vor fi însemnate ideile lecției — și trebuie controlate maculatoarele elevilor pentru a se constata felul în care aceștia își iau notițe. Legătura cu lecțiile de literatură se face și cu scopul de a asocia, în învățarea unor chestiuni mai aride, factorul estetic. Metoda principală de alcătuire a lecțiilor de compunere o constituie conversația euristică și efectuarea de compuneri. Întrebările adresate elevilor trebuie să fie în funcție de posibilitățile acestora de judecată, pentru a-i stimula și a le da, totodată, satisfacția de a răspunde și de a participa la lecție. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să cunoască bine clasa și pe fiecare elev în parte, pentru a putea aplica metoda tratării individuale.

*

În predarea noțiunilor de teorie literară (la anul al II-lea) este bine să se pornească de la analiza unei opere literare. De pildă, în predarea noțiunii de „pamflet" am pornit de la lectura expresivă și comentată a poeziei „Păianjenul negru" de Tudor Arghezi. Am desprins apoi elementele de critică socială, am încercat precizarea speciei literare, pe baza cunoștințelor anterioare. Unii elevi au răspuns că este o satiră, fiindcă constatau prezența unor elemente de critică socială. Alții, au spus că este o fabulă (de altfel, însuși autorul o numește așa!). Am arătat că nu este o satiră, deoarece lipsește ironia și disprețul — caracteristice acestei specii literare — și că poate fi considerată o fabulă, deoarece este folosită alegoria. Am scos în evidență elementele lirice care predomină, precum și folosirea unor violențe de limbaj, a invectivelor, precizînd că datorită folosirii unor asemenea mijloace specifice. „Păianjenul negru" este un pamflet. Am stabilit apoi comparații între pamflet și satiră, subliniind mijloacele specifice ale fiecăreia din aceste două specii. Am dat exemple de alte pamflete lirice în versuri, remarcînd că Arghezi este un maestru al pamfletului liric în versuri și proză (exemplu: volumul „1907"). Am cerut elevilor să învețe ultima parte a poeziei, începînd de la versul: „Li-i rîndul să vorbească și oamenii de rînd...", deoarece aici se cuprinde o aspră condamnare a războiului și a ațîțătorilor la război.

Vreau să insist asupra rostului învățării pe din afară a unor fragmente de proză, precum și a unor poezii analizate în clasă. În felul acesta, profesorul con-

tribuie la dezvoltarea vorbirii frumoase, la sporirea vocabularului, la cultivarea unor sentimente înalte.

Vreau să mai subliniez că nu scap niciodată prilejul de a face educație politică și ideologică prin lecțiile de limbă și literatură. Mă străduiesc să cultiv sentimente frumoase, convingeri morale, deprinderi utile.

*

Am încercat să prezint cîteva aspecte metodice ale lecției de limbă și literatură română în învățămîntul profesional. Unele din aceste aspecte pot interesa însă și pe profesorii de limbă și literatură care predau în învățămîntul elementar și mediu de cultură generală. Am urmărit să subliniez, însă, importanța unor asemenea lecții în școlile profesionale și totodată am insistat asupra faptului că — în aceste școli — profesorul urmărește îndeosebi țeluri practice. Elevii școlilor profesionale trebuie să fie ajutați prin lecțiile de limbă și literatură — ca și prin celelalte lecții privind cultura generală — să priceapă mai adînc problemele dezbătute în cadrul diferitelor lecții. Totodată, prin lecțiile de limbă și literatură se urmărește cultivarea dragostei de meserie, de locul de muncă, formarea unei atitudini noi față de procesul de producție. Nu trebuie să se uite nici un moment a se face — în cadrul lecțiilor de cultură generală — legătura cu activitățile practice ale elevilor. Profesorii care predau obiecte de cultură generală în școlile profesionale și de ucenici trebuie să cunoască bine specificul școlii, să meargă în întreprindere, să cunoască activitatea practică a elevilor și să sprijine această activitate. Profesorul de limbă și literatură trebuie să se străduiască — în cadrul consiliilor pedagogice — să închege frontul unic al tuturor cadrelor didactice pentru cultivarea limbii literare. Profesorul de limbă și literatură trebuie să urmărească dacă elevii știu să citească stasurile, dacă alcătuiesc planuri simple și complexe, dacă fac rezumate și dacă își iau notițe (și cum arată aceste notițe) la obiectele de specialitate.

Dovedind dragoste și pasiune față de obiectul pe care-l predă, față de școală, stăruință necontenită în perfecționarea metodelor folosite, contribuim la pregătirea temeinică pentru viață a generației noi de elevi — viitori constructori ai comunismului.

Prof. SIMION BARBULESCU
Bușteni

UNELE CONCLUZII CU PRIVIRE LA SPECIFICUL MUNCII METODICE DESFĂŞURATE ÎN CONDIŢIILE PREDĂRII PE OBIECTE LA CLASELE I—IV DE CĂTRE MAI MULŢI PROFESORI

Succesul în realizarea sarcinilor şcolii noi, depinde în mare parte de sporirea eficienţei lecţiei. Veriga principală pentru asigurarea succesului în desfăşurarea întregului proces de instruire constă în gradul de activizare a clasei, în munca independentă a elevului în cadrul lecţiei. Însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor, dezvoltarea intelectuală a elevilor nu se realizează fără angajarea intensă a sensibilităţii elevului pe timpul lecţiei. Eficienţa sporită a lecţiei se realizează deci atunci cînd fiecare elev din clasă lucrează intens în vederea unui anumit scop, cînd participă permanent la procesul viu al instruirii. Lecţia are o eficienţă sporită cînd rezultatele învăţării sînt efectul efortului comun susţinut de către elev şi profesor.

B. P. Esipov, cînd analizează experienţa cadrelor didactice din regiunea Lipeţk, arată că între condiţiile pentru realizarea eficienţii lecţiilor un loc de frunte ocupă:

— Stimularea elevilor pentru o muncă de învăţare activă.

— Provocarea în procesul lecţiei a interesului şi crearea atmosferei de avînt emoţional pentru însuşirea cunoştinţelor şi priceperilor.

— Participarea elevilor în procesul de creaţie a lecţiei.

— Realizarea învăţării ca formă de auto-exprimare a năzuinţii şi voinţei de cunoaştere a elevilor.

— Realizarea legăturii între materiile de învăţămînt nu ca un scop în sine, ci ca o necesitate pentru o mai bună înţelegere a problemelor din cadrul obiectului respectiv.

— Caracterizarea conţinutului lecţiei — legăturii cu viaţa — prin dezvoltarea capacităţii elevilor de a aplica în practică în mod creator cunoştinţele însuşite [1].

Aşadar, sporirea eficienţei lecţiei depinde în primul rînd de înţelegerea clară a scopului instructiv-educativ al lecţiei, în lumina sistemului de cunoştinţe în care se încadrează lecţia şi în al doilea rînd de înţelegerea faptului cît de real şi multilateral participă elevul în procesul lecţiei pentru atingerea scopului urmărit. Principalul constă în urmărirea de către profesor a activităţii proprii şi a modului cum se reflectă această activitate în procesul de dezvoltare a personalităţii elevului. Deci, formele şi procedeele muncii pedagogice se vor referi la ceea ce se transmite şi cum se transmite, la ceea ce se însuşeşte şi cum se însuşeşte.

Prin urmare, problema care se pune este: Cînd, cum şi în ce condiţii metodica lecţiei poate răspunde mai bine cerinţelor ce i se pun? Care sînt mijloacele prin care se poate realiza o mai bună metodică a lecţiei? Prin ce forme de organizare a sistemului de învăţămînt se poate ajunge la acel stil de muncă care să ducă la o eficienţă sporită a activităţii instructiv-educative?

[1] Vezi: B. P. Esipov — *În căutarea de căi pentru ridicarea eficienţei lecţiei* — din Sovetskaia pedagoghika nr. 8/1962.

În cadrul experimentului ce se desfășoară în legătură cu predarea de către mai mulți profesori la clasele I—IV și pe care Institutul de științe pedagogice îl urmărește în 5 școli din Capitală — dintre cele 200 școli experimentale din țară, cuprinse în experimentul M.I. — una dintre problemele urmărite este specificul muncii metodice în condițiile noului sistem de predare. Ipoteza cercetării constă în aprecierea că: sistemul predării pe obiecte care se experimentează la clasele I—IV creează condiții obiective pentru apariția unui nou stil de muncă, care să ducă la sporirea eficienței lecției [2].

În verificarea acestei ipoteze s-a pornit de la o privire critică comparativă și o valorificare a experienței pozitive — pe de o parte a învățătorului și pe de altă parte a profesorului — experiență, care, s-a conturat în stiluri de muncă deosebite.

★

În condițiile actuale, activitatea învățătorului — cu o anumită pregătire pedagogică, cu sarcini didactice multilaterale, — s-a diferențiat de activitatea profesorului — cu o pregătire de specialitate superioară, valorificată în alte condiții și cu cerințe mai restrînse ca volum, dar profunde în ce privește conținutul.

Cu toată evoluția pe care a parcurs-o școala, aceste condiții specifice care au deosebit munca învățătorului de munca profesorului nu au dispărut în esența lor și au influențat mult munca învățătorului și a profesorului, ducînd la statornicirea unui stil de muncă al învățătorului, deosebit de stilul de muncă al profesorului [3].

Învățătorul realizează un acord cu puterea de înțelegere a copilului de vîrsta școlară mică, stabilește cu el o legătură afectivă datorită continuității raportului ce se stabilește între elev și învățător la toate obiectele de învățămînt.

Învățătorul însă nu are posibilitatea să adîncească la nivel de specialist toate obiectele de învățămînt și să comunice toate cunoștințele de specialitate în lumina perspectivei lor de dezvoltare. De aci limitele în crearea unor forme variate de activitate pentru elevi la fiecare obiect. Învățătorul nu reușește să realizeze, întotdeauna, în volum și conținut tematica cerută de programă la discipline de pură specialitate ca: muzica, desenul, educația fizică etc. Învățătorul apreciază pe elev, în genere, global și aceasta o face, de obicei, la sfîrșit de etape.

Profesorul se apropie de elevi mai mult pe linie intelectuală decît afectiv; el îi atrage prin bogăția cunoștințelor în domeniul obiectului respectiv. Profesorul este înclinat mai mult către analiza logică a faptelor, a obiectelor și le privește în perspectiva dezvoltării lor. El reușește mai bine să încadreze cunoștințele într-un sistem închegat în cadrul obiectului respectiv și apreciază mai analitic pe elev în activitatea sa. Dar, profesorul este atras mai mult de prezentarea abstractă a fenomenelor, și parcurge repede etapa preliminară intuitivă sau dezvoltarea deprinderilor de bază ale cititscrisului și socotitului.

Cercetarea noastră a pornit de la sesizarea unor anumite dificultăți ce au apărut în munca profesorilor și învățătorilor care lucrează în condițiile noului sistem și de la problema dacă ele pot fi învinse de către aceștia.

Așa de pildă, pentru profesorii care n-au mai lucrat la clasele I—IV se pun ca probleme: găsirea celor mai potrivite forme de a se apropia afectiv față de elevii de vîrsta școlară mică, a folosirii

---

[2] Vezi articolul: Paul Popescu-Neveanu *„Probleme pedagogice și psihologice ale activității instructiv-educative la clasele mici"*, Revista de pedagogie nr. 8/1962.

[3] Vezi articolul: Paul Popescu-Neveanu *„Cu privire la problemele noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV"*, Revista de pedagogie nr. 5/1963.

unui vocabular adecvat acestor elevi; înțelegerea specificului metodic care stă la baza formării priceperilor și deprinderilor de citire, scriere, socotit. Totodată, profesorul va trebui să acorde mai mare atenție intuiției, să îmbine conținutul instructiv cu cel educativ practic în lecție și în afară de lecție etc. In același timp, pentru învățătorii care predau pe specialități la clasele I—IV, în cadrul experimentului se ridică probleme ca: adîncirea conținutului instructiv-educativ al obiectului respectiv din punct de vedere științific; tratarea cunoștințelor în perspectiva lor de dezvoltare; ridicarea elevilor de la observarea directă a faptelor și obiectelor la deducerea generalizărilor și sistematizărilor abstracte etc.

Cercetarea s-a desfășurat pe linia următoarelor obiective:

a) La început s-a urmărit cunoașterea condițiilor material-organizatorice în care se desfășoară procesul de învățămînt în cele 5 școli experimentale; stilul de muncă la clasele experimentale și cele de control; modul cum reacționează elevii la stilul de muncă al profesorilor și învățătorilor; depistarea în cadrul lecțiilor a unor forme sau procedee noi de muncă, prin care profesorii și învățătorii reușesc să asigure o eficiență sporită a lecției.

b) După aceea, s-au experimentat unele cicluri de lecții, de către cadrele care predau la școlile experimentale, spre a se putea analiza mai concret trăsăturile caracteristice ale stilului nou de muncă. Asemenea cicluri de lecții au fost: la clasa a IV-a la matematică, capitolul patrulatere; la clasa a III-a la limba romînă capitolul verbul; la clasa a II-a la limba romînă lecții cu conținut practic științific pe tema primăvara; la clasa a IV-a la științele naturale, animale de apă dulce și de apă sărată etc. Pe parcurs s-au dat probe pe baza cărora am încercat să verificăm eficiența acestor lecții. S-au organizat lecții deschise și schimb de experiență între profesori și învățători. Totodată cadrele didactice de la școlile experimentale au beneficiat de materiale documentare privind experiența înaintată în metodica lecțiilor.

In urma realizării planului de măsuri prevăzut pentru întregul an se pot trage unele concluzii cu privire la experiența valoroasă în munca didactică a profesorilor și învățătorilor care predau în condițiile noului sistem și anume:

Mulți profesori reușesc să realizeze un raport corespunzător între nivelul pregătirii lor și puterea de înțelegere a elevilor de vîrstă școlară mică, să stabilească cu ei legături afective, să înțeleagă manifestările lor și să lucreze cu răbdare și sensibilitate.

Profesorii care predau la clasele I—II se familiarizează tot mai mult cu tehnica metodicii specifice formării priceperilor și deprinderilor de citit, scris și socotit. Ei pătrund mai efectiv în conținutul instructiv-educativ al lecțiilor de limba romînă și aritmetică la aceste clase. Își dau seama de necesitatea intuiției în aceste lecții și o folosesc tot mai mult. Totodată, acești profesori asigură o legătură mai logică între observarea directă și generalizarea abstractă și privesc sub un unghi mai larg raportul dintre reproducere și gîndire la elev.

Mulți profesori, la clasele a III-a și a IV-a, reușesc să îmbine în mod armonic conținutul instructiv cu cel educativ în procesul lecției, raportînd cunoștințele la realitatea de viață a elevului.

O serie de profesori și învățători reușesc să încadreze lecțiile cu o anumită temă într-un sistem închegat, înlesnind formarea unor reprezentări mai clare, mai temeinice.

Mulți profesori și învățători de la clasele experimentale introduc în procesul lecției combinate forme și procedee variate, care sporesc eficiența lecției sub aspectul activizării gîndirii elevilor și al consolidării cunoștințelor. Acești profesori

reușesc să facă din verificare un mijloc de activizare a clasei împletind comunicarea cunoștințelor cu fixarea și încadrarea lor în sistem în întregul proces al lecției. Ei nu neglijează însă nici acele forme din tipul lecției combinate care își au valoarea lor verificată în practica școlii (controlul muncii independente în afara lecției, expunerea liberă detaliată de către elev etc.).

In genere, în metodica lecțiilor la clasele experimentale începe să-și facă tot mai mult loc stilul de muncă în care cuvîntul viu al profesorului se îmbină cu activitatea de intuire a elevului și cu munca independentă, creatoare a lui.

Totodată, se desprind unele elemente care constituie noul în metodica lecției, printre care mai de seamă ar fi:

— forme multiple, variate de activizare a gîndirii elevilor în procesul lecției prin exerciții comentate la limba romînă și aritmetică, prin realizarea unui tot închegat în întreaga structură a lecției;

— procedee de muncă independentă în procesul lecției pentru consolidarea cunoștințelor vechi, fixarea cunoștințelor noi, legarea într-un sistem a cunoștințelor noi și vechi;

— variate și atrăgătoare forme pentru realizarea conținutului instructiv-educativ al lecțiilor de muzică, educație fizică etc.

Pentru o mai bună exemplificare a acestor concluzii redăm mai jos unele scheme de lecții realizate de diferiți profesori la clasele experimentale.

Așa de exemplu, profesorul B.I. la lecția de matematică despre trapez ținută la clasa a IV-a, își propune ca sarcini de realizat: să verifice și să consolideze cunoștințele despre dreptunghi și pătrat; să comunice cunoștințe noi despre trapez; să încadreze cunoștințele despre pătrat, dreptunghi și trapez într-un sistem închegat privind patrulaterele. Să reîmprospăteze și să întărească cunoștințele despre unitățile de măsurat lungimi; să consolideze cunoștințele și deprinderile despre operațiile cu numere întregi, zecimale și fracții ordinare. Să formeze la elevi priceperea de a comenta exercițiile; să stimuleze gîndirea logică, sistematică, să-i deprindă cu munca independentă.

Schema unei asemenea lecții se conturează astfel:

— a) 3—4 elevi comentează problema (cu referire la dreptunghi) efectuată ca temă acasă. Se insistă asupra procedeelor variate în rezolvarea problemei și se antrenează elevii ca să sesizeze procedeul cel mai bun.

b) Apoi elevii rezolvă în clasă un exercițiu (cu referire la perimetrul pătratului) cu numere întregi și un alt exercițiu (cu referire la perimetrul dreptunghiului) cu numere fracționare și se cere elevilor să comenteze exercițiile.

c) După aceasta profesorul pune întrebări frontale privind definițiile în legătură cu patrulaterele învățate și cere exemplificări prin obiectele din clasă.

— a) Cînd se intuiesc figurile prezentate de către profesor (trapeze din sîrmă și din carton), elevii sînt conduși să observe independent și să deducă particularitățile trapezului ca patrulater, prin comparație cu celelalte patrulatere învățate, iar apoi să formuleze generalizarea. Profesorul intervine ca definiția să fie dată în acord cu aceea din manual.

b) Se cere elevilor să deseneze figurile și să indice elementele lor esențiale (baze, înălțime).

— a) Se revine asupra definiției și se insistă asupra elementelor prin care se aseamănă și se deosebește de definițiile celorlalte patrulatere.

b) Se cere elevilor să rezolve un exercițiu în legătură cu perimetrul trapezului. Se cere elevilor să comenteze exercițiul rezolvat.

c) Se dă elevilor să rezolve o problemă (cu referire la perimetrul și raportul dintre laturile trapezului) cu numere zecimale, iar după rezolvare se face comentarea.

— a) Se dă tema pentru acasă. (Cu ajutorul elevilor se face o discuție de rezolvare a temei).

b) Se stabilește ce material intuitiv trebuie să pregătească elevii pentru lecția viitoare — (lucrare practică independentă).

— a) Se face o apreciere generală asupra modului cum s-a comportat clasa și cum a participat în procesul lecției.

b) Se face notarea, se comentează notele și se motivează.

Din analiza acestui plan de lecție se observă că structura lecției combinate suferă unele schimbări și anume: nu mai apar limite distincte între diferitele verigi ale lecției; controlul cunoștințelor nu este rupt de comunicarea noilor cunoștințe ce se face pe tot parcursul lecției și într-o strînsă legătură cu cunoștințele dinainte; fixarea se face atît la sfîrșitul comunicării noilor cunoștințe, cît și în timpul comunicării lor; elementele noi generalizate se încadrează într-un sistem împreună cu cele cunoscute dinainte; notarea elevilor se face în funcție atît de modul cum și-au rezolvat temele de acasă, cum stăpînesc cunoștințele dinainte, cît și în funcție de participarea la întregul proces al lecției, inclusiv însușirea noilor cunoștințe; aprecierea individuală se face și în funcție de modul cum a reacționat întregul colectiv al clasei. În acest fel participarea activă a elevilor în întregul proces al lecției este mai bine asigurată.

La sfîrșitul predării capitolului patrulatere pe baza unor asemenea procedee s-a făcut verificarea prin sondaj cu ocazia lecției recapitulative. S-a dat problema: Care arie este mai mare: a unui pătrat cu latura de 9 m, a unui dreptunghi cu lungimea de 3 ori mai mare decît latura pătratului și lățimea cît 1/3 din latura pătratului sau a unui trapez cu baza mare de 14,40 m, baza mică de 80 m și înălțimea de 10 m?

După 4 minute prezintă lucrările 7 elevi și dintre aceștia 5 elevi au rezolvat corect problema propusă. Dintre cei 2 elevi care n-au rezolvat corect, 1 elev a greșit la calcul și 1 elev a greșit formulele pentru aflarea ariilor. Procentajul elevilor care au rezolvat rapid și corect este de 70%.

Ținînd seama de complexitatea exercițiului, acest procentaj este socotit de noi destul de satisfăcător. La clasele de control, aceeași lecție s-a desfășurat după tipul clasic al lecției combinate: a) verificarea și notarea unui număr de 3 elevi în fața clasei: întrebări frontale din lecția veche; b) comunicarea noilor cunoștințe în care profesorul participă mai mult decît elevii; c) fixarea cunoștințelor noi prin repetarea definițiilor și rezolvarea unui exercițiu; d) tema pentru acasă.

Deși lecția s-a desfășurat ordonat, fără dificultăți, prin comparație cu prima, sărăcia formelor de activizare a elevilor în această lecție este evidentă. Rezultatele probelor aplicate în cadrul experimentului la finele anului confirmă acest lucru.

Profesoara de limba romînă T.V., cînd predă la clasa a III-a despre timpurile verbului, desfășoară lecția după următoarea schemă:

— a) Responsabilii de rînduri mai întîi arată cine nu și-a scris tema (toți au scris). Doi-trei elevi comentează exercițiile scrise ca temă acasă.

b) Întrebări frontale asupra verbului, substantivului și adjectivului.

— a) În recreație profesoara scrisese pe tablă: „Rodica a scris o scrisoare frumoasă mamei de ziua femeii. Acum scrie surorii ei. După aceea va scrie tovarășei învățătoare".

b) Elevii arată pe rînd în fiecare propoziție care sînt substantivele, adjectivele și verbele.

c) Se adîncește analiza verbului și elevii sînt conduși în așa fel de profesoară, încît ei singuri fac distincție între cele trei timpuri ale verbului, deducînd

generalizările respective, iar profesoara notează pe tablă schema corespunzătoare și subliniază elementele esențiale.

d) Se cere elevilor să dea propoziții cu verbe la timpul prezent și apoi să le schimbe la celelalte timpuri.

e) Se cere elevilor să scrie sub formă de compunere cîteva propoziții în care să fie vorba de zăpadă, soare, ghiocei și totodată verbele să fie la diferite timpuri.

Se controlează această temă de muncă independentă în clasă, cu care ocazie se cere elevilor să arate prin ce se deosebesc cele trei timpuri — (majoritatea elevilor au compus propoziții corecte și frumoase).

— a) Explicarea temei pentru acasă.

b) Anunțarea notelor și motivarea lor. (Au fost notați 5 elevi).

Și la lecția de limba romînă, ca și la cea anterioară de matematică, predomină formele noi de activizare a clasei, interdependența între verigile lecției, aprecierea elevilor pe baza participării lor active în procesul lecției, forme variate de activitate independentă a elevilor etc. care sînt evidente și aceasta ne scutește de a mai face o analiză detaliată a lecției.

Și la această clasă, la sfîrșitul tratării capitolului despre verb, pe baza probelor de grup și cu ocazia lecțiilor recapitulative s-a constatat că elevii manifestă interes sporit la limba romînă, folosesc un vocabular bogat, fac uz de analiză în legătura logică dintre idei, ilustrează prin exemple regulile învățate, manifestă ușurință în executarea lucrărilor independente, pe cîtă vreme elevii de la clasele de control, la același capitol deși stăpînesc definițiile, le aplică în mod stereotip în exemplificări, manifestă stîngăcie în comentarea exercițiilor și mai puțină inițiativă în realizarea lucrărilor independente.

Trăsături ale stilului nou de muncă apar în mod pregnant la profesorii de specialitate care predau muzica, educația fizică, desenul etc.

Mulți profesori de muzică și educație fizică transformă lecțiile lor într-o adevărată suită de forme de activitate prin care stimulează efectiv interesul, spiritul de ordine și disciplină, dezvoltarea fizică.

Spre exemplificare, iată în rezumat, protocolul unei lecții de muzică, ținută de profesoara B.E., ca lecție deschisă la clasa a II-a în cadrul schimbului de experiență organizat de secția de învățămînt a raionului — (la lecție au participat profesori și învățători din raion care predau muzica la clasele I—VII).

Tema lecției: Exerciții din cîntecele învățate. Cunoștințe noi despre măsura 3/4.

Scopul lecției: Îmbinarea explicațiilor teoretice cu exercițiile de cînt.

Desfășurarea lecției: Exerciții de încălzire (mișcări cu cîntec).

— Exerciții de respirație (mîinile pe șold și respirație).

— Exerciții cu vocalize pentru acordarea vocilor (ta-ta-ta; to-to-to; ti-ti-ti; te-te-te; tu-tu-tu). Elevii intonează după profesoară. Se repetă de 3 ori.

— Întrebări frontale: Ce cîntece se execută în ritmul acesta? (Cîntecele populare). Ce înțelegem prin cîntec popular? (Cîntecele în care se vorbește despre viața poporului: munca pe ogoare, munca în fabrici, viața din trecut a țăranilor, a muncitorilor). Profesoara completează răspunsurile elevilor cu: „Cîntecele populare vorbesc despre viața grea a poporului în trecut și despre viața fericită de azi".

— Se cere elevilor ca să dea tonul pentru „Foaie verde sălcioară". Un elev dă tonul dar prea sus. Se mai pun încă doi elevi ca să dea tonul și apoi elevii — sau profesoara — aleg tonul potrivit. Un elev bate ritmul și altul cîntă solo. Elevul C — la început are ezitări, apoi bate corect ritmul. Elevul M. cîntă corect, vioi, melodios; clasa începe la timp melodia și cîntă ușor, plăcut. (Cîntecul se pregătește pentru o emisiune pe care acești elevi împreună cu cei din clasa I o vor prezenta la radio).

— După executarea cîntecului, profesoara întreabă: Cine a observat ce greşeli a făcut C. în dirijat (Elevul D: a bătut măsura într-un loc, la început, mai lung şi mai scurt, ca la exerciţiile ritmice şi el trebuie să bată măsura exact, ca ceasul).

— Profesoara cîntă cu „ta-ta" melodia: „Vai săracul pui de cuc", apoi cere elevilor să recunoască cîntecul. (Elevii recunosc repede). Elevul I. dirijează şi clasa întreagă cîntă şi bate ritmul. Profesoara cere elevilor să arate ce greşeli s-au făcut (5 elevi au arătat: unii elevi se grăbesc; unii cîntă prea gros; alţii au bătut tare cu mîna pe bancă; alţii au luat tonul prea sus; s-a cîntat în tempo de marş, nu duios). Profesoara aprobă observaţiile şi completează: „s-a cîntat nenuanţat" apoi întreabă: Ce înseamnă că s-a cîntat nenuanţat? (nu s-a ţinut seama că trebuie să se cînte mai încet, mai tare, ci s-a cîntat la fel de tare).

Acum să cîntăm din nou aşa cum trebuie! şi elevii cîntă corect, nuanţat.

Unde au cîntat mai tare şi unde mai încet? (la început mai tare şi cînd s-a repetat am cîntat mai încet). Da, cînd am repetat am cîntat ca un ecou! Ştiţi ce înseamnă ecou? (Intr-o sală pustie — spune M. — se aude ecou). Profesoara completează explicaţia.

— Fiţi atenţi acum şi spuneţi cum bat măsura: profesoara bate măsura de 3/4 pentru „Vai săracul pui de cuc" şi cîntă la început cu: „iute-pas" [1], apoi cu vorbele din text. Cum am dus mîna? (jos, la dreapta, sus). Profesoara cîntă şi bate măsura 2/4 pentru „Şuieră sirenele". Dar la acest cîntec cum am dus mîna? (jos-sus). Care e deosebirea între felul cum am bătut măsura? (la al doilea cîntec în doi timpi şi la primul în 3 timpi). Să batem toţi măsura de 3 timpi în jos, la dreapta, sus. Elevii bat măsura o dată cu profesoara. Cîţi de „pas" intră în măsura de 3 timpi? (trei de „pas"). Dar de „iute"? (şase de „iute"). Dar de „rar"? (unul). Cît ne mai trebuie ca să terminăm măsura? (încă un „pas").

— . . . . . : : : :

— Se repetă din nou cîntecul în măsura 3/4. Se mai cîntă alt cîntec în aceeaşi măsură. Se cîntă şi un cîntec în măsura 2/4.

— Se execută jocul muzical „Ghiceşte ce am cîntat".

— Se fac observaţii asupra comportării clasei.

— Se pun şi se motivează notele.

Observaţii: Deşi lecţia s-a desfăşurat în condiţii oarecum dificile — participarea unui mare număr de persoane străine la lecţie — conţinutul instructiv-educativ a fost realizat în conformitate cu cerinţele programei, ba chiar depăşit pe alocurea (distingerea de către elevi a măsurii, alegerea tonului potrivit, explicarea ecoului etc.).

O asemenea lecţie — apreciată pozitiv de toţi profesorii asistenţi — arată în mod concret că în condiţiile noului sistem de predare, muzica îşi poate îndeplini cu succes rolul ei pe latura estetică în cadrul educaţiei comuniste.

De subliniat că elevii claselor I—IV de la şcoala unde predă tov. prof. B.E. au obţinut premiul I la concursul raional.

Această lecţie de muzică la clasa de control s-a redus la învăţarea, după auz, a unui cîntec, aspectul teoretic cît şi cel pregătitor pentru formarea auzului muzical au lipsit, puţinele explicaţii teoretice au fost lipsite de exemplificarea demonstrativă.

Din lipsă de spaţiu nu am putut reda tipuri variate de lecţii, cu eficienţă sporită, realizate de profesorii de istorie, ştiinţe naturale, geografie, desen etc. la clasele experimentale.

Elevii reacţionează mai activ în cadrul noului sistem de predare, manifestă mai multă încredere în puterile lor, au mai

[1] Cuvinte care indică intuitiv ritmul.

mult spirit de inițiativă, folosesc mai mult motivarea în expunerea faptelor, își îmbogățesc vocabularul într-un mod mai sistematic, se deprind din timp și în mod gradat cu o serie de termeni tehnici, științifici.

Trăsăturile pozitive ale noului stil de muncă se oglindesc în mod deosebit în rezultatele probelor aplicate în școlile experimentale la finele etapei a II-a a cercetării.

Aceste probe, analizate pe obiecte și clase, arată diferențe de procente în favoarea experimentului, care variază între 16 și 27 procente la conținut; 10—30 procente la deprinderi și 14—36 procente la raționament.

Considerăm că la baza acestor rezultate pozitive, în cadrul experimentului, stă în primul rînd, între altele, metodica de predare îmbunătățită ca urmare a condițiilor noului sistem de predare.

Unele greutăți încă nerezolvate integral mai dăinuie totuși.

— Mai sînt profesori care în conducerea elevilor către generalizări nu reușesc să intervină cu întrebări ajutătoare la nivelul de înțelegere al elevilor, spre a-i ajuta în operația de abstractizare.

— Nu toți profesorii reușesc încă să pornească în desfășurarea lecției de la treapta reală de reprezentare specifică vîrstei și clasei respective.

— Se mai găsesc profesori care nu reușesc să abordeze conținutul de științe ale naturii, de geografie ori de istorie al unor bucăți de citire în suficientă măsură și organic legat de conținutul gramatical-literar al acestor lecții. De asemenea mai sînt profesori care nu reușesc să facă totdeauna din lecțiile lor un mijloc de influență educativă privind conduita elevilor, atît de important pentru elevii de vîrstă școlară mică.

— Sînt și unii învățători care predau la clasele experimentale care nu reușesc să adîncească în suficientă măsură conținutul instructiv al unor lecții, sau nu realizează complet procesul de abstractizare în deducerea unor reguli, definiții, menținîndu-se în cea mai mare parte a lecției la etapa observării.

Între trăsăturile pozitive ale noului stil de muncă, așa cum se desprinde din exemplele concrete analizate în material (activizarea gîndirii elevilor în procesul lecțiilor; stimularea activității independente a elevilor prin multiple și variate exerciții în timpul lecțiilor; realizarea unei unități între controlul și comunicarea cunoștințelor; realizarea fixării cunoștințelor în tot procesul lecțiilor și încadrarea lor într-un sistem închegat împreună cu vechile cunoștințe; valorificarea la maximum a timpului afectat lecției; notarea elevilor pe baza participării lor în întregul proces al lecției etc.) și aspectele negative amintite mai sus există deosebiri esențiale și anume:

Trăsăturile pozitive sînt cele preponderente în școlile experimentale; aspectele pozitive în metodica lecției reprezintă noul dezvoltat pe baza a ceea ce este valoros din stilul anterior de muncă al învățătorului și profesorului; procedeele, metodele noi de muncă oglindesc experiența înaintată a cadrelor didactice fruntașe care predau în condițiile noului sistem: ele se situează pe linia direcției de dezvoltare a fenomenului instructiv-educativ în școala noastră. Trăsăturile pozitive în activitatea cadrelor didactice de la clasele experimentale apar ca răspuns cerințelor noi puse școlii noastre socialiste.

Aspectele negative au mai mult un caracter subiectiv; ele apar în contradicție cu direcția de dezvoltare a fenomenului instructiv-educativ și pot fi înlăturate; necesitatea de a se duce lupta contra unor asemenea lipsuri este de necontestat. Nu trebuie să se uite că un factor principal de care depinde succesul în munca didactică este personalitatea profesorului, atitudinea sa față de muncă.

ALEXANDRU FILIPOVICI și MIHAI SANDU
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„EXCURSIA ŞCOLARĂ"*

De la un capăt la altul al ţării, pe drumuri de cîmpie ca şi pe cărările munţilor, pe coline sau în deltă mii şi mii de elevi străbat oraşele şi satele, cunosc frumuseţile şi bogăţiile patriei, iau cunoştinţă la faţa locului de marile înfăptuiri ale oamenilor muncii, conduşi de partid, în anii regimului democrat-popular. Numărul celor care pleacă în excursie şi drumeţie se ridică în fiecare vară la cifra de aproximativ 2 milioane de elevi. Excursia dă posibilitate elevilor să-şi petreacă în mod plăcut şi recreativ timpul lor liber, îi ajută să-şi călească organismul, să-şi refacă forţele de muncă, constituie un minunat prilej de lărgire a orizontului cultural-ştiinţific al elevilor, de dobîndire a unor noi cunoştinţe şi formare de deprinderi de muncă, de legare a învăţămîntului de viaţă, de producţie. Multe din cunoştinţele, deprinderile de muncă şi obişnuinţele dobîndite de elevi la lecţii se consolidează, devin mai trainice. Excursia înlesneşte elevilor să vadă şi să înţeleagă conexiunea diferitelor reprezentări, noţiuni obţinute în cadrul obiectelor de învăţămînt (geografie, istorie, geologie, botanică, fizică, chimie etc.), le formează convingeri mai puternice, îi determină să aibă atitudini pozitive, să simtă că orice colţ din ţara noastră este un minunat loc unde pot să-şi valorifice aptitudinile şi talentele, capacităţile lor creatoare de muncă. Astfel, drumul în viaţă, orientarea profesională a elevilor se conturează mult mai precis.

Iată dar cît de complexe sînt sarcinile pe care le realizează excursia, motivele pentru care ea a devenit o formă atît de larg răspîndită în şcoală, pe toate treptele de învăţămînt. Atît de îndrăgită de elevi, excursia îşi poate atinge pe deplin scopul dacă, bineînţeles, cei chemaţi s-o realizeze — cadrele didactice, instructorii de pionieri şi activul U.T.M. — ştiu s-o folosească cu destulă pricepere pedagogică. Ca metodă de învăţămînt, excursia poate fi valorificată numai dacă metodica desfăşurării ei este stăpînită şi aplicată în mod ştiinţific. Ca orice formă de învăţămînt, de instruire şi de educare a elevilor, excursia pretinde o pregătire pedagogică corespunzătoare. Nu greşim dacă afirmăm că, pentru utilizarea excursiei în procesul de învăţămînt, se cere o pregătire pedagogică mult mai ridicată. Participarea activă a elevilor pe tot parcursul excursiei măreşte rolul pedagogic al conducătorului (profesor, instructor de pionieri sau activist al U.T.M.) pe întreaga durată a desfăşurării ei.

Apariţia unei lucrări care să dezbată problemele pedagogice ale excursiei şcolare este de mult aşteptată. În parte necesitatea aceasta este suplinită de apariţia lucrării respective. În cele patru capitole (Excursia ca metodă de învăţămînt, Pregătirea excursiei, Desfăşurarea excursiei,

* C. Giurcănescu şi Zoe Adămuţ: *„Excursia şcolară"*, Editura didactică şi pedagogică, Buc., 1962.

Valorificarea instructiv-educativă a excursiilor școlare) autorii prezintă unele din problemele pedagogice ale excursiei. Indeosebi autorii pun accentul în lucrare pe partea tehnico-organizatorică a excursiei și dau o serie întreagă de indicații cu privire la pregătirea elevilor pentru excursie, modalitățile de desfășurare, diferite aplicații ce se pot face pe teren. O seamă de referiri interesante și utile pentru cadrele didactice sînt cele cuprinse în capitolul „Valorificarea instructiv- educativă a excursiilor școlare".

Autorii subliniază în mod just rolul deosebit pe care îl au excursiile în formarea unor deprinderi de muncă independentă, de cercetare și studii cu rezultate evidente în ridicarea nivelului la învățătură, contribuția pe care o au excursiile la educarea unei atitudini pozitive față de munca fizică, a păstrării și dezvoltării avutului obștesc. Excursia dă posibilitate elevilor să strîngă diverse materiale pe care să le utilizeze în organizarea de muzee școlare, în alcătuirea de ierbare și colecții de plante, a colecțiilor de animale pentru colțul viu, în alcătuirea de colecții de planșe și fotografii, de diafilme și filme. Prețioase sînt indicațiile pe care le dau autorii în legătură cu folosirea filmului, diafilmului și diapozitivului în diferite momente ale lecției. În lucrare sînt date și cîteva exemple, pe baza unor materiale documentare, cu privire la modalitățile de valorificare a materialelor culese în excursii atît la diferite lecții cît și în cadrul altor activități.

Destinată în special să servească profesorilor de geografie, lucrarea nu este lipsită de interes nici pentru alte cadre didactice. Totuși se întrevede modul limitat al autorilor de a privi excursia ca o problemă specifică a profesorului de geografie. Este drept, geografia și deci implicit profesorul de geografie se ocupă mai direct de natură, de orizontul apropiat și îndepărtat pe care trebuie să-l facă cunoscut elevilor. Dar excursia nu se folosește numai în cadrul geografiei și ca atare nu numai profesorul de geografie este cel chemat să organizeze excursii. Practic nici n-ar fi, de altfel, cu putință ca numai profesorii de geografie să poată organiza, desfășura și conduce excursiile. Nu se poate vorbi ca atare de o lucrare care să dea indicații doar profesorilor de geografie. Unele părți din lucrare abundă în denumiri de obiecte, plante și animale, se fac clasificări mai mari sau mai mici care nu au nici o justificare practică.

Un loc prea mare ocupă în economia lucrării capitolul despre pregătirea excursiei, unde accentul cade exclusiv pe partea tehnico - organizatorică, pe probleme mărunte fără semnificație. În general lucrarea are un prea pronunțat caracter tehnicist și în mai mică măsură dezbate problemele pedagogice ale excursiei. Referitor de exemplu la chestiunea elaborării planului calendaristic și fixarea itinerarului excursiilor nu se subliniază formele de muncă pe care le folosesc școala și organizațiile de pionieri și U.T.M. în antrenarea elevilor de a participa activ la aceste acțiuni, pentru a le dezvolta interesul de cunoaștere. Excursia este o activitate școlară în cadrul căreia se cere a fi susținută, încurajată și educată independența în muncă a elevilor, capacitatea lor creatoare. Un rol deosebit îl au în această privință cei care desfășoară o intensă și bogată muncă politico-educativă în toate etapele excursiei. Ori, autorii rezumă acest rol doar la asigurarea bazei materiale a excursiei (vezi p. 19).

Accentuarea laturii organizatorice-administrative în detrimentul celei de conținut, fără a releva multiplele aspecte care contribuie la educația comunistă a elevilor sărăcește mult lucrarea. Autorii se mulțumesc să enunțe doar în prefață rolul deosebit de important al excursiei în educarea multilaterală a personalității elevilor, contribuția pe care o dă educării lor în spiritul moralei comuniste. Pe întreg

parcursul lucrării toate aceste enunțuri de principiu nu sînt de loc susținute. Nu se arată procedeele folosite de profesori pentru a educa pe elevi în spiritul patriotismului socialist, a le cultiva atitudinea comunistă față de muncă etc. Cu toate că autorii menționează în prefață că lucrarea a fost elaborată pe baza experienței proprii, ea suferă de lipsa de exemple. Or, o astfel de lucrare avea nevoie de cît mai multe exemple pentru a scoate în evidență procedeele înaintate folosite de profesori în organizarea și desfășurarea excursiei în vederea valorificării din plin a acesteia ca metodă de învățămînt (sublinierea deopotrivă atît a laturii instructive cît și a celei educative) și pentru a desprinde consecințele pedagogice ce decurg de aici. Este util pentru profesor să știe cum să se pregătească elevii pentru excursie în ceea ce privește ținuta vestimentară, dar cît ar fi ridicat conținutul lucrării unele indicații, sprijinite de exemple, din care să se vadă cum au îndrumat profesorii pe elevi în ocazii și cu prilejuri diferite, să perceapă frumosul din natură. Ar fi folosit mult arătarea procedeelor pe care le-au folosit ca să educe la elevi dragostea fierbinte față de patrie, de partidul clasei muncitoare sub conducerea căruia poporul nostru a înălțat fabrici și uzine moderne, a ridicat orașe noi, a dat o înfățișare nouă patriei noastre. Excursia oferă la tot pasul nenumărate exemple de care să se folosească profesorul în educarea comunistă a elevilor.

Pînă și un capitol ca cel referitor la valorificarea instructiv-educativă a excursiilor la lecții și în cadrul activității educative este lipsit de exemple. Cititorul s-ar fi așteptat ca în această parte a lucrări să găsească multe exemple din experiența proprie sau a altor educatori, din care să se vadă cum s-au valorificat datele excursiilor în cadrul lecțiilor, la diferite obiecte de învățămînt, la adunări generale U.T.M. sau de pionieri, în cadrul jurnalelor vorbite, cercurilor pe obiecte, concursurilor și a altor forme de activitate în afară de clasă și extrașcolară.

În afara unor exemple luate din reviste și publicații cu predilecție geografice, care nu răspund însă susținerii ideii în care se cerea a fi conceput respectivul capitol, acesta nu este susținut de exemple concludente din școli, deși ele există în număr destul de mare. Exemplele puteau servi pentru a dovedi rolul deosebit pe care îl au excursiile în activizarea elevilor la lecții, în desfășurarea în mod atractiv, plăcut și folositor a activităților înafara de clasă și extrașcolare organizate de școală și organizațiile U.T.M. și de pionieri. Nu ni se pare, de loc indicat ca într-o astfel de lucrare, să se privească această formă de activitate, unilateral, numai de pe poziția profesorului de geografie. Cum își justifică autorii afirmația din prefața lucrării cînd spun — și pe bună dreptate — că excursia servește educației multilaterale a personalității elevilor, cînd din lucrare nici în parte, nici pe capitole, și nici din întreg cuprinsul ei nu se degajă această idee? Chiar și atunci cînd se dau unele indicații ca „Excursii de recapitulare și sinteză" (formulare improprie), ele se referă tot la geografie. Se știe doar că recapitularea are loc la majoritatea obiectelor de învățămînt, nu numai la geografie.

Uneori autorii merg pe linia unei analogii exagerat de rigide între organizarea lecției și a unei excursii. Între etapele unei lecții și etapele desfășurării unei excursii nu se poate pune semnul egalității. În primul rînd, așa cum a arătat practica școlii noastre și din alte țări socialiste, experiența înaintată a unor cadre didactice, nici lecția nu mai poate fi încorsetată de anumite etape (verigi), șablonizate ca atare. Dacă ar fi, apoi, să ne referim numai la etapa pregătitoare a unei lecții și a unei excursii,

diferența nu constă numai în „deplasarea unei mase de oameni în condiții deosebite" cum susțin autorii. Pentru excursie se pregătesc și profesorii și elevii (nu ne referim aici numai la pregătirile tehnico-organizatorice). Însăși alegerea itinerarului excursiei se face cu participarea elevilor. Elevii citesc reviste și alte publicații în care sînt prezentate locurile și localitățile pe unde vor trece elevii, poartă corespondențe cu elevii din acele părți etc. Nu se poate spune același lucru și în legătură cu pregătirea pentru lecție.

Pe alocuri lucrarea abundă în prea multe clasificări, cu împărțiri și subîmpărțiri care îngreunează parcurgerea și studierea ei. Excesul de clasificări duce pe autori la unele împărțiri artificiale și totodată greșite. De pildă la p. 13 se spune: „Clasificarea care ni se pare cea mai corespunzătoare și care se identifică perfect cu noțiunea de excursie ar fi următoarea: excursii cu caracter instructiv-educativ, excursii cu caracter sportiv și excursii cu caracter recreativ". De pe această poziție sînt prezentate cîteva caracteristici ale acestor „tipuri" de excursii. Dar ne întrebăm: există vreo excursie care să nu întrunească cele trei cerințe? În ce constă atunci caracterul complex al excursiei școlare ca formă de învățămînt? E greu de presupus că vreo școală sau vreun cadru didactic s-a gîndit să programeze și să organizeze o excursie numai cu caracter sportiv fără să urmărească și odihna recreativă și plăcută a elevilor, așa cum nu se poate spune că într-o excursie cu caracter instructiv nu se realizează și întărirea și călirea organismului, recrearea copilului. Că o atare clasificare este artificială și neștiințifică (și mai sînt și altele în cuprinsul lucrării) se vede și din faptul că chiar autorii au simțit nevoia ca în pagina următoare să aducă corectarea: „Tipurile de excursii menționate pînă aici nu sînt de fapt independente unele de altele, deoarece chiar excursiile-lecții (o nouă clasificare n.n.) au și partea lor sportivă și recreativă". Această corectare anulează de fapt întreaga clasificare a excursiilor amintită mai sus și dezvoltată de autori.

Lucrarea „Excursia școlară", ar fi oferit cadrelor didactice un valoros sprijin dacă autorii ar fi dezvăluit, sub multiple aspecte, consecințele educative pe care le are asupra elevilor excursia școlară, formă de activitate care și-a dobîndit un loc atît de însemnat în procesul de învățămînt. Orientîndu-se îndeosebi spre latura tehnico-organizatorică, pe care au încărcat-o cu date de mai mică importanță, autorii n-au realizat decît într-o mică măsură ceea ce se aștepta de la o astfel de lucrare.

O viitoare ediție presupune și din partea redacției de specialitate din cadrul Editurii didactice și pedagogice o muncă mai atentă cu autorii. Problemele excursiei școlare cer o tratare mai fundamentată pentru ca această metodă de învățămînt să-și găsească o aplicare tot mai largă și mai bogată în consecințe pedagogice.

ANTON VASILESCU

MUNCA DIRIGINTELUI ÎN ȘCOALA SERALĂ

Lucrarea de care ne ocupăm[1] generalizează experiența muncii educative în Școala serală (pe schimburi) nr. 5 din raionul Vasileostrovsk (Leningrad), în care autorul lucrează de mai mulți ani ca profesor și diriginte.

În cele unsprezece capitole ale lucrării se analizează cele mai importante aspecte ale activității educative din școala serală,

[1] S. S. Pașinin, *O rabote klassnogo rukovoditelea v vecernei (smennoi) școle*, Ucipedghiz, ed. II, 1962, p. 225.

care sînt ilustrate cu un bogat material faptic atît din experiența personală a autorului, cît și din experiența altor cadre didactice ale școlii.

În primul capitol — „Particularitățile principiale ale muncii instructiv-educative în școlile serale (pe schimburi)" — se prezintă specificul școlii serale de care trebuie să se țină seama în organizarea activității instructiv-educative — faptul că elevii școlilor serale lucrează și învață; ei vin la școală după o zi de muncă și nu dispun de un timp de pregătire egal cu cel al elevilor de la cursurile de zi. De aceea profesorul trebuie să fructifice fiecare minut din timpul elevului; problemele de bază ale fiecărui obiect trebuie să se însușească în timpul orelor de clasă. Totodată trebuie să se aibă în vedere faptul că elevii - muncitori sînt de vîrste diferite, au o pregătire și cerințe diferite.

Întrucît într-o perioadă îndelungată ei au lucrat (în producție) cu obiecte și fenomene concrete, gîndirea lor este mai puțin pregătită pentru a opera cu noțiuni abstracte. De aceea cadrele didactice ce predau la cursul seral trebuie să fie dintre cele mai bine pregătite și cu o bogată experiență în munca la catedră.

Școala serală este chemată ca în colaborare cu alți factori să cultive la elevi dorința de a îmbina munca în producție cu instruirea în sistemul școlar.

Avînd în vedere aceste particularități, activitatea educativă a dirigintelui în școala serală este deosebit de complexă; rezultatele ei depind de modul în care dirigintele știe să-și organizeze munca, să activizeze întreg complexul de factori ce influențează din punct de vedere educativ asupra elevilor-muncitori.

Cel de-al doilea capitol „Pregătirea pentru noul an școlar" dă îndrumări concrete privitoare la munca dirigintelui în această perioadă: studierea documentelor elevilor, în special a certificatelor școlare, a lucrărilor de control date de elevii care au o întrerupere mai îndelungată la învățătură etc. (perioada 1—15 septembrie).

Capitolele III și IV sînt dedicate formării colectivului de elevi și contribuției acestuia la buna desfășurare a procesului instructiv-educativ.

În formarea colectivului de elevi autorul recomandă formarea unui activ din cîțiva elevi a căror atitudine influențează pozitiv restul clasei. Astfel spre sfîrșitul primului pătrar se formează un „activ" din 6—8 elevi, care constituie nucleul viitorului colectiv al clasei. În al doilea pătrar munca trebuie orientată în următoarele două direcții: a) realizarea unei bune frecvențe și b) lărgirea activului. Pentru realizarea unei bune frecvențe a fost ales un responsabil care împreună cu alți cîțiva colegi au avut misiunea de a urmări la locul de muncă cauzele absențelor.

În vederea lărgirii activului s-au antrenat diferiți elevi cărora li s-au dat o serie de sarcini; în raport cu modul de îndeplinire a sarcinilor s-a putut constata dorința acestor elevi de a participa activ la ridicarea nivelului de instruire și disciplină a clasei.

Pentru ridicarea calității instruirii s-a cerut în primul rînd efectuarea de către elevi a temelor de acasă. În același timp s-a cercetat permanent catalogul, s-a ținut o legătură strînsă cu profesorii, atrăgîndu-se în această muncă responsabilul clasei și membrii activului.

Capitolul următor abordează problema tratării individuale a elevilor în condițiile școlii serale. Aici autorul subliniază că o metodă principală de educare o constituie munca individuală cu fiecare elev. În această muncă autorul deosebește trei etape și anume: a) etapa de observare a elevului; b) etapa de stabilire a contactului; c) etapa de lucru cu elevii, atunci cînd dirigintele cunoaște deja trăsăturile pozitive și negative ale elevilor respectivi.

Unele din formele și metodele de organizare a muncii desfășurate cu elevii descrise de autor le ilustrăm prin următorul plan al muncii educative pe un pătrar.

Nr. crt.	Măsuri	Termen	Răspunde	Obs cu privire la îndeplinire
1	Adunare pe clasă: a) discutarea rezultatelor obținute în pătrarul II b) sarcini în noul pătrar	17/I	Responsabilul clasei, locțiitorul lui	
2	Informare politică	31/I	Dirigintele clasei	
3	Convorbire pe tema „Cine poate fi considerat om cult"?	4/II		
4	Convorbire cu elevii: Amintiri din anii Marelui Război pentru Apărarea Patriei	21/II	Dirigintele; elevul A.	
5	Vizionarea operei „Evghenii Oneghin" de Ceaikovski (în legătură cu studierea la literatură a creației lui A. S. Pușkin)	23/II	Eleva P.	
6	Adunare pe clasă a) rezultatele la învățătură și frecvența în ianuarie—februarie b) discutarea cauzelor pentru care elevii B, V, K absentează sistematic	28/II	Responsabilul, activul clasei	
7	Vizionarea filmului „Născuți în furtună"	6/III	Eleva P.	
8	Referat de prezentare a situației internaționale	18/III	Profesorul de istorie	
9	Pregătirea unei gazete de perete care să oglindească rezultatele obținute în pătrarul III	28/III	Comitetul de redacție	

In următoarele două capitole (VI—VII) se descrie munca întregului colectiv pedagogic al școlii. Întrucît școala la care se referă autorul deservește o uzină, colectivul de profesori menține o strînsă legătură cu organele de conducere ale întreprinderii și cu colectivele de muncitori. Pentru a permanentiza această legătură, cadrele didactice sînt repartizate pe diferitele secții ale uzinei. Se întocmește un catalog și se notează absențele elevilor-muncitori din secția respectivă.

In cursul întregului an școlar, odată pe săptămînă, diriginții fac cunoscută conducerii uzinei situația frecvenței și măsurile luate pentru îmbunătățirea ei. O eficiență deosebită în lupta pentru asigurarea frecvenței pot avea adunările pe secții ținute la sfîrșitul pătrarului sau anului școlar, adunările comune ale elevilor și profesorilor cu participarea reprezentanților uzinei, informările pe care le fac profesorii la comitetul de Comsomol al uzinei, premierea la încheierea pătrarului sau a anului școlar a elevilor-muncitori cu rezultate bune atît în producție cît și la școală. Rezultate deosebit de bune poate avea organizarea unei întreceri pe clase (sau școli) în care

frecvența să constituie unul din obiectivele principale.

Analizînd activitatea colectivului de profesori, autorul arată că oricît de bine ar lucra diriginții și profesorii, acest colectiv are nevoie de o îndrumare permanentă din partea directorului școlii. Aici se descrie și activitatea și rolul microconsiliilor pedagogice din care fac parte diriginții și profesorii care predau la o serie (paralelă) de clase. Scopul activității microconsiliilor pedagogice este de a-i ajuta pe diriginți în munca lor cu elevii claselor respective.

În același timp în școală se organizează și seminariile pentru diriginți în care se discută problemele generale ale activității diriginților din școală, dîndu-se îndrumări concrete pentru îmbunătățirea situației.

Autorul acordă un rol important activității în afara clasei cu elevii școlii serale. Forme de activitate în afara lecției ca informările politice (pregătite și susținute de elevi), elaborarea materialelor pentru diferite panouri, gazete de perete, organizarea unor seri tematice, întîlniri cu fruntași ai vieții sociale contribuie din plin la educația ideologică și politică a tinerilor elevi-muncitori.

Alte forme de activitate ca: citirea expresivă a unor opere literare, participarea la spectacole, vizitarea muzeelor, serile literare, concursurile pentru cea mai bună expunere pe o anumită temă, activitatea artistică etc. sînt un ajutor prețios în educația estetică a elevilor.

O formă interesantă care contribuie la educația estetică a elevilor se folosește în colectivul școlii serale (pe schimburi) nr. 151 de pe lîngă fabrica „Skorohod" din Leningrad. Aici, în fiecare vineri din primele două săptămîni ale lunii are loc după ora a doua, o oră de dirigenție. În această oră diriginții organizează pentru elevi fie o lecție interesantă despre pictură, fie citirea unei opere literare, o audiție muzicală, o lecție de comportament în societate etc.

Ansamblul activităților în afara clasei contribuie de asemenea și la educația intelectuală a elevilor prin acțiuni ca: organizarea serilor tematice (care au scopul de a îmbogăți cunoștințele elevilor în diferite domenii) și editarea buletinelor pe obiecte de învățămînt. Așa au fost organizate seri literare (de exemplu: „Viața și creația lui A. S. Puşkin"), seri-concert în limbile germană și engleză, seri de fizică („De la Hertz pînă în zilele noastre"), seri de chimie („Viața și activitatea lui D. I. Mendeleev"). Buletinele sînt editate (scrise) de elevi, prezentînd într-o formă atractivă cunoștințe din diferite domenii. De o mare popularitate se bucură buletinele de matematică ce apar de obicei în a doua jumătate a anului școlar și cuprind prezentări succinte ale diferitelor probleme studiate în clasă precum și probleme de tipul celor pe care elevii le vor avea de rezolvat la examenul de absolvire a clasei a VIII-a sau a X-a.

Capitolul VIII al lucrării analizează școala serală în procesul reorganizării ei. Aici autorul arată că interesul pentru obiectele studiate se dezvoltă la elevi mai ales atunci cînd materialul ce li se predă poate fi observat (în viață), comparat, înțeles, analizat și aplicat în munca lor.

Pentru rezolvarea acestei probleme colectivul școlii a acordat o deosebită atenție activizării metodelor de predare, a legării materiei predate de producție, de viață.

În acest scop, s-au organizat mai multe consfătuiri comune cu conducerea școlii, reprezentanți ai întreprinderii, ai organizației de partid și de sindicat, luîndu-se în discuție modul de realizare a unei mai strînse legături între școală și uzină.

De asemenea au fost organizate întîlniri între profesori și personalul tehnic-ingineresc al uzinei. Conducerea uzinei a

însărcinat cîțiva ingineri să păstreze o strînsă colaborare cu profesorii specialiști (de fizică, chimie etc.).

Totodată s-au organizat vizite regulate de către colectivul școlii la locul de muncă al elevilor-muncitori.

Capitolul IX descrie contribuția pe care o poate aduce responsabilul de clasă la buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Autorul menționează că munca planificată a responsabililor sprijină activitatea diriginților de clasă.

Ultimul capitol — „Despre tactul pedagogic al profesorului" — reprezintă de fapt o pledoarie a autorului pentru atitudinea creatoare în procesul instructiv-educativ (tratarea individuală a elevilor bazată pe o bună cunoaștere a muncii și posibilităților lor, măiestria pedagogică în organizarea și desfășurarea activității din școală etc.).

★

Prin bogatul material exemplificativ adus ca ilustrare a tezelor teoretice expuse, prin claritatea ideilor și concluziilor pe care le sugerează, lucrarea lui S. S. Pașinin ne prezintă un model de popularizare a experienței înaintate. Ea poate servi ca material informativ deosebit de prețios pentru cadrele noastre didactice, indicînd modalități de organizare și desfășurare a muncii educative în școlile serale.

EUGEN NOVICICOV

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din intreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416 Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 10394

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3941

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

str. Baritiu-Sibiu
Biblioteca oraș

10

ANUL XII 1963

1990
97
- IUL. 2005
- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R. P. R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Conf. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Conf. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3941

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 10 *Octombrie, 1963*

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ȘI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Pedagogia și cibernetica 5

Paul Popescu-Neveanu: Rezultate și constatări noi cu privire la experimentarea predării de către mai mulți profesori la clasele I—IV 16

Steliana Năstăsescu: Mijloace educative folosite la orele de dirigenție în scopul îndrumării procesului de autoeducație la elevi 32

Petre Pufan și *Margareta Bontaș:* Cercetări asupra formării deprinderilor de năvădire. 48

Vasile Cărăbiș: Învățământul din județul Gorj la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și în prima jumătate a secolului al XIX-lea 65

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICA

Valer Popa și *Grigore Pop:* Cu privire la formarea concepției științifice despre lume la elevii din școala medie. 75

Dorina Dimoftache: Munca la clasa I în primele săptămîni de școală . . 84

Constanța Sorik: Consfătuirea cu privire la școala de 8 ani 99

DE PESTE HOTARE

*Constantin Pești*șanu: Construcțiile școlare în atenția UNESCO . . 106

Carp Greceanu: Unele probleme ale muncii de cercetare pedagogică din R.D.G. 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Chiriachia Apostol: „Cartea educatoarei" 114

M. B.: „Psihologia în U.R.S.S." 120

5741

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 10 XII-ый год *Октябрь, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Станчу Стоян: Кибернетика и педагогика 5

Пауль Попеску-Невяну: Новые результаты и замечания в связи с экспериментированием предметного обучения в I—IV-х классах . . 16

Стелияна Нэстэсеску: Воспитательные средства, применяемые на уроках по классному руководству с целью направления самовоспитательного процесса у учащихся 32

Петре Пуфан и *Маргарета Бонташ* Исследования, касающиеся навыков набирания 48

Василе Кэрэбиш: Народное образование в Горжском уезде в конце XVIII-го века и в первой половине XIX-го века 65

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ — ХРОНИКА

Валер Поп и *Григоре Поп:* Вопрос формирования научного мировоззрения у учащихся средней школы 75

Дорина Димофтаке: Работа в I-ом классе в начале учебного года . 84

Констанца Шорик: Совещание по вопросам восьмилетней школы . . 99

ЗА РУБЕЖОМ

Константин Пестишану: Школьное строительство в поле зрения ЮНЕСКО 106

Карп Гречану: Некоторые вопросы педагогических исследований в ГДР 109

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Кириакия Апостол: „Книга воспитателя“ 114

М. Б.: „Психологическая наука в СССР“ 120

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-e année Nr. 10 *octobre, 1963*

SOMMAIRE

Page.

ETUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian: La pédagogie et la cybernétique 5

Paul Popescu Neveanu: Résultats et constatations nouvelles au sujet de l'expérimentation de l'enseignement avec plusieurs professeurs aux classes I—IV 16

Steliana Năstăsescu: Moyens éducatifs employés aux heures d'éducation dans le but de diriger le processus d'autoéducation chez les élèves 32

Petre Pufan et *Margareta Bontaș:* Recherches au sujet de la formation des habitudes de remettage 48

Vasile Cărăbiș: L'enseignement dans le département de Gorj à la fin du XVIII-e siècle et pendant la première moitié du XIX-e 65

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

Valer Popa et *Grigore Pop:* La formation de la conception scientifique du monde chez les élèves de l'école moyenne 75

Dorina Dimoftache: Le travail avec la I-ère classe dans les premières semaines de l'année scolaire 84

Constanța Sorik: La délibération à l'égard de l'école de 8 ans 99

DE L'ÉTRANGER

Constantin Pestișanu: L'U.N.E.S.C.O. et les constructions scolaires 106

Carp Greceanu: La recherche pédagogique en R.D.A. 109

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Chiriachia Apostol: „Le livre de l'éducatrice" 114

M. B.: „La psychologie en U.R.S.S." 120

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 10 *October, 1963*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

Stanciu Stoian: Education and Cybernetics 5

Paul Popescu-Neveanu: Fresh Results and Findings Concerning Teaching by Several Teachers to Forms I—IV 16

Steliana Năstăsescu: Some Means Used at Educational Classes to Guide Self-education Processes in Pupils 32

Petre Pufan and *Margareta Bontaș:* Researches into the Formation of Pass Habits 48

Vasile Cărăbiș: Education in Gorj District at the End of the 18th Century and the First Half of the 19th Century 65

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — COMMENTARIES

Valer Popa and *Grigore Pop:* On the Formation of a Scientific World Outlook in High School Pupils 75

Dorina Timoftache: On Work in 1st Forms During the First School Weeks. 84

Constanța Sorik: The 8-Year School Conference 99

NEWS FROM ABROAD

Constantin Pestișanu: School Buildings, A UNESCO Concern 106

Carp Greceanu: Some Questions of Pedagogical Research Work in the German Democratic Republic 109

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Chiriachia Apostol: The "Woman-educationalist's Book" 114

M. B.: "Psychology in the U.S.S.R." 120

STUDII ŞI CERCETĂRI

PEDAGOGIA ŞI CIBERNETICA

Prof. dr. STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

Ultimul sfert de veac şi cu deosebire ultimul deceniu au adus în domeniul ştiinţei, pe primul plan, o preocupare nouă : cibernetica. Cibernetica este mai mult decît o disciplină ştiinţifică — e aproape o metodă, pe care unii o şi văd generală, sau aproape.

Este adevărat că pînă acum ea şi-a găsit aplicaţia şi aduce foloase imense mai mult în tehnică ; dar şi în alte domenii se fac eforturi serioase pentru a o utiliza şi uneori eforturile nu-s chiar zadarnice.

De cîtăva vreme cibernetica a pătruns şi în preocupările psihologilor şi pedagogilor. Rezultatele obţinute, în unele domenii ale acestor discipline, sînt destul de promiţătoare şi pentru alte domenii. Cei ce le-au putut înregistra, dar mai ales cei ce ar avea nevoie de ele (cadrele didactice) au început deja să creadă în „minunile" noii ştiinţe.

După părerea noastră, temeiuri pentru mari speranţe sînt, dar se impune şi multă prudenţă sau cel puţin atenţie multă.

Cu aproximativ trei sferturi de veacuri în urmă pedagogia a mai trecut printr-un moment asemănător. Atunci nu raţionamentul matematic, ci cel empiric, experimental, era cu deosebire în atenţia oamenilor de ştiinţă. Succesele acestuia în fizică, chimie, ştiinţele biologice l-au impus şi în psihologie, ca şi în pedagogie. Binet, Meumann, compatriotul nostru Vaschide ş.a. au izbutit să lămurească experimental o serie de probleme, dar pedagogia n-a putut deveni experimentală în măsura în care se spera. Ba uneori a mai şi rătăcit şi a fost nevoie de luptă pentru a înlătura exagerările şi a preveni pericole.

Cauza principală, care a contribuit atunci la devieri şi exagerări, a constat, credem, în faptul că, în focul cercetărilor, se pierdea adesea din vedere specificul fenomenului ce trebuia cercetat : fenomenul educativ.

Fenomenul educativ este un fenomen de creştere sau dezvoltare. Asemenea fenomene avem şi în biologie şi ele sînt studiate cu succes prin metoda experimentală. De ce nu s-ar putea face acelaşi lucru şi cu faptele de educaţie ?

Se pierdeau din vedere, în acest raţionament, mai ales două trăsături caracteristice ale educaţiei : că ea este o dezvoltare în funcţie de un scop şi că

este un fenomen bilateral, presupunînd întotdeauna un proces de asistență și altul de asimilare în însușirea cunoștințelor (convingerilor), priceperilor și deprinderilor.

Aceste lucruri nu trebuie să le pierdem din vedere nici acum. S-ar părea că, prin înseși țelurile ce-și propune, ca și prin procedeele folosite, cibernetica este menită să țină seamă în mai mare măsură de specificul fenomenului educativ. E bine totuși — după experiențele din trecut — să vedem de la început, pe cît ne e posibil, între ce limite acest lucru este valabil.

Ce este mai întîi cibernetica? În general specialiștii știu ce este cibernetica, dar la o definiție unică nu s-a ajuns. Aceasta poate și pentru faptul că unii o cred o metodă mult mai universală, pe cîtă vreme alții nu. Cel ce trece ca întemeietorul ei Norbert Wiener, a definit-o drept „teoria conducerii și comunicației în mașini și în organismele vii“ [1]. Definiția lui Wiener a fost acceptată de mulți cibernetic ieni. Unii dintre aceștia, mergînd pe linia unui izomorfism, care miroase mult a materialism mecanicist, merg pînă la identificarea proceselor studiate la mașini cu ceea ce se petrece la animale — și chiar la om. Acest mod de a vedea duce evident la concluzii foarte îndrăznețe, cum ar fi de pildă aceea că mașinile pot gîndi sau că într-un viitor, poate nu prea îndepărtat, ele pot avea și conștiință. De această părere sînt și unii savanți sovietici, ca : Sobolov, Kolmogorov ș.a. Alții, din contră (Kedrov, Berg, Anohin ș.a.) nu merg pînă la atari concluzii, sau le cred de domeniul unui viitor foarte îndepărtat.

Cîteva noțiuni trebuie avute în vedere și limpezite, pentru a înțelege mai bine esența și rostul cibernetic ii ca știință : noțiunea de sistem și cea de informație, teoria algoritmelor și cea de finalitate, noțiunea de conexiune inversă, după cum nu ne putem lipsi de calculul probabilităților, logica matematică ș.a. Aceasta arată ce pregătire va trebui să aibă în viitor cercetătorul în domeniul pedagogiei, dacă, în adevăr, cibernetica se va impune ca unul din instrumentele sale de lucru.

O primă noțiune ce trebuie avută în vedere este aceea de sistem. Orice dispozitiv cibernetic este, în genere, un sistem. Prin sistem trebuie să înțelegem, în cazul nostru, un ansamblu de elemente care e astfel constituit, încît se poate menține într-o relativă stabilitate și echilibru, printr-o continuă acțiune, numită acțiune de comandă, menită să se opună forțelor care i se împotrivesc. După cum bine s-a observat, în acest scop, „natura a creat organe de comandă numai în organismele vii. Dar pe măsura dezvoltării tehnicii, au fost create mecanisme care îndeplinesc funcția de comandă în locul omului“ [2].

O altă noțiune — o teorie închegată chiar, care stă la baza cibernetic ii — este aceea de „informație“. Ca ramură a calculului probabilităților, știința despre informații este azi știință exactă, putînd determina aspectul cantitativ și deci măsurabil al acestora, întemeind aceasta pe ipoteza că o infor-

[1] N. Wiener: *„Apariția cibernetic ii“* în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne“, vol. IV, „Cibernetica“ București, Editura Politică, 1963, p. 18.

[2] Z. Rovenski, A. Uemov, E. Uemova : *„Mașina și gîndirea“*, București, Editura Politică, 1962, p. 69.

mare se alege întotdeauna dintr-o mulțime de informări posibile. În fenomenele complexe ale vieții, luarea unor decizii bazîndu-se întotdeauna pe multe — adesea pe o imensitate de informații — teoria informației și procedeele ei de calcul aduc un ajutor, fără de care nu s-ar fi putut aplica aci raționamente cu adevărat științifice. Problemele de bază pe care le abordează această disciplină (transmiterea, respectiv recepționarea informației, păstrarea și prelucrarea lor în semnale de autoreglare sau decizie) au deschis un drum sigur spre rezolvarea rapidă a unor astfel de situații.

Ce înțelegem prin algoritm? Algoritmul a fost definit drept o schemă logică, sau activitate schematică prinsă într-un sistem, — un fel de rețetă, am putea spune, de asemenea, care duce la un rezultat. A mai fost definit și drept o „comandă precisă, capabilă a fi învățată și reprodusă" [3]. Sau încă: „o prescripție exactă a îndeplinirii într-o anumită ordine a unui sistem de operații, pentru rezolvarea tuturor problemelor de tip dat" [4]. E o definiție mai cibernetică, dacă putem spune astfel. Matematicianul englez Turing, în același sens, definește algoritmul drept „gîndirea" pe care o poate realiza o mașină. Totalitatea algoritmelor este denumită uneori discretă sau cifrică, subliniindu-se prin aceasta caracterul de schematism al acestora.

Și mai avem și noțiunea de finalitate. Așa cum pe drept cuvînt s-a spus, în știință, prin finalitate noi nu înțelegem ceea ce înțelegea teleologia idealistă. „Finalitate este mai degrabă proprietatea anumitor sisteme materiale de a reacționa în așa fel la influențele externe, încît starea de stabilitate să fie mereu realizată, și anume nu prin mijlocirea unei oarecare forțe imateriale, ci prin mijlocirea automișcării interne proprii a sistemului" [5]. Întrucît algoritmele pot fi privite și ele ca sisteme închise, realizabile într-o formă definită, noțiunea de finalitate li se aplică și lor.

Conexiunea inversă este o altă noțiune des întîlnită în cibernetică. Ea se găsește și în automatică, cu o accepțiune analogă. În cibernetică în general, ca și, în special, în fiziologie, ea înseamnă recepționarea de informații de la organele efectoare, de către centrele nervoase respective, legătura dintre rezultatul acțiunii și comanda dată, pe baza lor putîndu-se menține echilibrul organismului și regla, printr-un fel de autocontrol încontinuu, acțiunea lui.

Toate aceste explicații ne demonstrează un lucru: că între mașini și om — mai precis între unele funcțiuni ale mașinilor și unele funcțiuni ale omului — sînt analogii însemnate. Ceva mai mult, construite cu precizia pe care ne-o dă dezvoltarea actuală a științei, mașinile pot să dea un randament mult mai mare decît omul și mult mai precis.

Analogiile se opresc aci. Cel puțin la ora actuală. Funcțiile despre care e vorba, deși sînt aspecte din gîndirea omului, sînt acele aspecte care au un caracter schematic, — inclusiv funcții — de autoreglare, de autoinstruire și de optimizare a acțiunii. Aceasta ne ajută să vedem posibilitățile cibernetice în domeniul pedagogiei, dar și limitele ei.

---

[3] G. Klaus: *„Cibernetica în lumina filozofiei"*, Berlin, 1961, p. 42.

[4] Z. Rovenski ș.a., *Op. cit.* p. 35.

[5] G. Klaus, R. Thiel: *„Despre existența sistemelor cibernetice în societate"* în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne", vol. IV, „Cibernetica", București, Editura Politică, 1963, p. 137.

★

Ce posibilități și perspective deschide cibernetica pedagogului? Ce s-a realizat deja în această privință și ce se întrevede încă?

Cele mai multe din succesele realizate pînă acum (dacă nu singurele) sînt în domeniul didacticii (în ce privește teoria generală) și mai precis în domeniul unor metodici (învățarea limbilor străine, matematica etc.). În ce constau ele?

Să luăm organizarea procesului de învățare, așa cum se practică el de regulă, pe bază de lecție. În esență, o lecție cuprinde după cum știm următoarele momente: comunicarea cunoștințelor noi, consolidarea sau fixarea lor, pe baza unui control euristic, aplicarea (exerciții) celor învățate în lucrări individuale.

Care sînt operațiunile preconizate de teoria informației și algoritmelor, pentru un proces analog, posibil de înfăptuit și de o mașină? Ele sînt: recepționarea, păstrarea și prelucrarea (sinteza sau hotărîrea dacă e vorba de efectuat o acțiune). O analogie, vedem deci că este, și pe baza ei s-a putut spune, așa cum arată L. N. Landa, că putem aplica cibernetica la studiul fenomenelor pedagogice (aci la învățare). Ne bazăm pe faptul că instrucția poate fi considerată ca un anumit tip de comandă și control, că „procesele psihice pot fi dirijate la fel ca cele fizice, chimice, biologice etc." [6].

L. N. Landa vorbește de „un anumit tip de comandă și control". Noi credem că e mai ales vorba de altceva: de modul în care realizează mașina ceea ce s-a numit o divizare completă a informării, pe baza conexiunii inverse, și ceea ce poate să facă azi în școală pedagogul. Landa, el însuși, recunoaște că „analiza psihologică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor elevilor arată că, în prezent, elementul de spontaneitate în formarea proceselor psihice este extrem de mare" [7]. Mașinile cu posibilități de autoinstruire programată, sînt astfel construite, încît informarea, în vederea confirmării și continuării procesului de informare, se face automat și complet. Profesorul, din contră, nu are nici pe departe posibilitatea să controleze cît a reținut fiecare elev, din ceea ce a predat el. Momentul consolidării, pe baza cîtorva întrebări de control, este departe de a realiza o informare ideală. Poate că de aceea unele cadre didactice nici nu-i acordă toată atenția, socotind că mult mai eficientă va fi lecția lor, dacă vor insista asupra momentului prim, de comunicare a cunoștințelor. Pe aceasta pot fi mai stăpîni.

O încercare de aplicare a teoriei informațiilor, la procesul de învățare fără mașini, este cunoscuta experiență de la Lipețk. Aci momentul controlului cunoștințelor este avut în vedere în mod deosebit, și încă un fel de autocontrol supravegheat. Ideea este interesantă. Trebuie să se recunoască însă — și o recunosc uneori și experimentatorii — că acest lucru se realizează cu un efort considerabil din partea cadrelor didactice, precum și (trebuie să se recunoască și aceasta) cu neglijarea, totuși, în bună măsură a momentului prim.

---

[6] L. N. Landa: *„Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării"*, în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne", vol. IV „Cibernetica", București, Editura Politică, 1963, p. 252.

[7] L. N. Landa, *Op. cit.*, p. 267.

Problema este însă serioasă și ea cere o dezlegare. Ea devine și mai serioasă și mai complicată, o dată cu necesitatea modernizării programelor de învățămînt. Ne plîngeam și pînă acum de supraîncărcarea elevilor. Ce vom mai putea spune după refacerea programelor, prin adăugarea unor materii noi de învățămînt, impusă de progresul vertiginos al științei, din ultima vreme ?

Se pare că ajutorul trebuie să-l cerem de la însăși știința nouă, pe care trebuie să și-o însușească elevii. Cibernetica este una din ramurile acestei științe și cea mai de preț în acest scop. Astăzi, în unele țări, în special în U.R.S.S. și S.U.A., se construiesc mașini de învățat. Pentru imensa majoritate a cadrelor didactice din aceste țări, aceste mașini sînt greu de imaginat, cu atît mai mult de folosit. Despre ele se fac supozițiile cele mai extreme : de la scepticismul absolut, pînă la fetișizarea lor. Experiența stăruitoare și prudența în evaluarea rezultatelor ne indică un optimism mai temperat, dar un optimism. „Mașina... activează mult activitatea intelectuală a elevilor, care independent, urmînd programa, pas cu pas, ajung la anumite adevăruri științifice“ [8].

Funcția pe care o îndeplinește aci mașina nu este, se înțelege, aceea de a înlocui complet pe profesori, nici de a învăța în locul elevului, ci de a-l ajuta.

Una din lipsurile cele mai mari ale învățămîntului nostru de azi, privindu-l, în sens cibernetic, din punct de vedere al satisfacerii unui „bun sistem de comandă și control“, este programarea lui. În eficiența randamentului unei mașini cu învățare programată, un rol foarte important îl are alcătuirea programului însuși. Un program prost alcătuit nu poate da decît rezultate proaste sau nici un rezultat.

L. N. Landa socotește că, în programarea procesului de învățămînt, trebuie, de fapt, să avem în vedere o triplă programare : alcătuirea programei, privind cantitatea și calitatea cunoștințelor la fiecare obiect de studiu ; programarea proceselor ce vor duce la însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ; programarea activității instructive, pentru realizarea programei [9].

Școala noastră s-a ocupat pînă acum aproape exclusiv de primul aspect al programării, aproape de loc de al doilea și foarte puțin de al treilea. Și cu toate acestea cele două din urmă sînt cel puțin tot atît de importante ca și primul. Pentru programarea proceselor psihice, de avut în vedere, se propune azi, — și cu succese verificate — metoda metodelor, care constă în alcătuirea de modele, privind algoritmele optime ale activităților intelectuale, modele ce trebuie verificate, înainte de a fi introduse în școală, fie cu ajutorul mașinilor, fie în școli experimentale.

Pentru programarea activității instructive trebuie să le avem în vedere și pe ultimele două și o problemă foarte importantă de organizare : optimizarea procesului instructiv-educativ pentru ridicarea eficienței lui, atît din punct de vedere cantitativ, cît și calitativ. Pedagogia are aci de îndeplinit o muncă

[8] M. I. Rozemberg : *„Să folosim realizările ciberneticii în cercetările științifice pedagogice și în practica școlii“*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 6/1962.

[9] L. N. Landa : *Op. cit.*, p. 253.

uriașă care să-i permită să întemeieze o didactică științifică, bazată pe legi formulate științific. Exprimînd simbolic aceste legi, ele ar arăta astfel: a & $A \rightarrow \alpha$, formulă care ar exprima dependența formării unor anumite procese psihice de anumite acțiuni instructive, în condiții determinate. În această formulă a reprezintă însușirile inițiale ale elevului, A, acțiunile instructive, iar litera grecească α, rezultatul [10].

Instruirea programată, așa cum ne-o sugerează de altfel și termenul, presupune deci un material determinat, ales și sistematizat strict logic și administrat într-o succesiune bine studiată.

Ea presupune, de asemenea, pe lîngă expunerea materialului, și întrebări de control, cu ajutorul cărora elevii se pot autocontrola și autoîndrepta. Elevul lucrează astfel independent, sub supravegherea numai a profesorului. Un asemenea sistem ar permite chiar, după părerea multor susținători ai săi, ca profesorul „să renunțe defintiv la expunerea orală a materialului și la explicarea orală a problemelor pe care unii elevi nu le înțeleg, economisind în felul acesta timp pentru toți elevii" [11].

Pentru unii pedagogi, care au început să studieze mai îndeaproape instruirea programată, în posibilitățile ei actuale mai ales, nici nu se poate vorbi chiar de o metodică întrutotul nouă. Și lucrul acesta l-am și văzut de fapt. Din multe puncte de vedere instruirea programată nu este decît o dezvoltare a didacticii actuale, cu o tehnică mai științifică, mai precisă. În al doilea rînd, cibernetica, dînd posibilitatea apropierii și mai mult a teoriei pedagogice de practica pedagogică, nu face decît să pună în valoare, cu alte mijloace, un principiu de bază pentru teoria învățămîntului nostru. În sfîrșit, instruirea programată dă posibilități de progres didacticii și metodicii, ceea ce se încadrează perfect în optimismul nostru pedagogic [12].

Folosirea ciberneticii, în procesul învățării, așa cum am arătat, este deja un fapt. Rezultate apreciabile a dat ea în predarea limbilor străine, cu deosebire în deprinderea bunei pronunțări. Am vizitat anul trecut o școală din Moscova, unde metodele noi erau aplicate parțial, pentru învățarea limbii franceze. Succesul metodei era vizibil. Elevii din clasele a VI-a și a VII-a puteau să converseze aproape curent și cu o pronunție pe care n-o constatasem în vizitele pe care le făcusem la o altă școală similară, cu cîțiva ani înainte. După mărturia cadrelor didactice, ceea ce contribuie mai ales la obținerea unor astfel de rezultate este putința controlului și autocontrolului întăritor, făcut în bună măsură cu mijloace tehnice.

Se socotește azi ca posibilă realizarea unei instalații cibernetice pentru predarea limbilor străine, instalație care să furnizeze informări fonetice, să înregistreze și să analizeze greșelile, să dea comenzi pentru îndreptarea acestora etc. [13].

Asemenea instalații se pot face nu numai pentru învățarea limbilor străine, ci și pentru alte obiecte de învățămînt, pentru instruirea teoretică,

[10] L. N. Landa: *Op. cit.*, p. 262, 263.

[11] G. G. Maslova: *„Instruirea programată"*, Matematika v școle, nr. 2/1963.

[12] Vezi: V. Berpalko: *„Ce este instruirea programată"*, Narodnoe obrazovanie, nr. 5/1963.

[13] V. A. Artiomov: *„Cibernetica, teoria comunicării în școală"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1962.

precum și pentru cea practică. Pentru aceasta în și mai mare măsură și cu mai mare ușurință poate.

Se poate vorbi de o didactică profesională sau a profesiunilor tehnice, întemeiată, în mai mare măsură, chiar de pe acum, pe cibernetică. Aci, cum apreciază un cercetător sovietic, se vor putea utiliza cu bune rezultate tot felul de automate, aparate de antrenament utilate cu mașini de calcul etc. [14].

Nu de mult, în „Ucitelskaia Gazeta" a apărut un articol intitulat „Pedagogul cibernetic". În acest articol se arată că la școala superioară de ingineri radiofoniști din Kiev au fost înființate cîteva catedre pentru predarea disciplinelor tehnice pe baze cibernetice, cu pedagogi pregătiți în acest sens. La una dintre catedre, unui corespondent al agenției TASS i s-a prezentat o ultimă inovație: o mașină universală sintetizînd cele mai bune inovații de pînă acum în acest domeniu. Demonstrarea care s-a făcut cu ea a scos în relief „aptitudini pedagogice multilaterale și interesante". În cadrul sistemului, prelegerea este înregistrată pe bandă de magnetofon sau prin alte mijloace tehnice asemănătoare; mașina dă explicații proiectate automat pe un ecran, potrivit cu textul, se dau desene, scheme, fotografii, se răspunde la întrebări și se corectează greșeli [15]. Este un exemplu care ilustrează, credem, suficient cele afirmate mai sus.

★

Să însemne toate acestea că prin cibernetică putem realiza orice, că ea poate înlocui pe profesor, că ea poate aborda orice domeniu al pedagogiei, că ea va suprima orice efort din partea elevului? Desigur că nu. Cel puțin în stadiul actual al problemei, se văd destule limite în calea dezvoltării pedagogiei cibernetice; și ele, aceste limite, este bine să fie precizate. Făcînd acestea vom putea să ne consacrăm cu și mai mult folos eforturile în direcțiile în care ea poate să obțină succese remarcabile.

O limită constă în faptul că, dacă teoretic problema construirii de aparataj și instalații cibernetice pare să fie în mare măsură rezolvată, nu tot așa stau lucrurile și cînd e vorba să trecem la aplicarea în practică.

Sînt autori care, deși recomandă cu căldură folosirea mașinilor în învățarea programatică, nu ascund nici limitele. Mașinile mai simple, cele ce se construiesc acum mai ușor, pot aduce un folos important procesului de învățămînt în dezvoltarea lui, ele ajută optimizarea procesului și înlătură din munca didactică subiectivismul, un impediment ale cărui consecințe nu-s îndeajuns de măsurate. Dar aceste automate nu pot face unele lucrări de cea mai mare importanță. „Ele — cum spune un specialist — nu pot aprecia răspunsurile mai aprofundate, date de studenții mai dotați; ele nu pot sesiza nuanțele și gradul erorii, cauza răspunsului greșit etc. Astfel, oricum ar lucra automatele, rolul profesorului și cunoștințele sale vor rămîne la baza procesului didactic" [16]. Pe lîngă aceasta, invențiile realizate nu sînt

---

[14] I. B. Itelson: *„Folosirea matematicii și ciberneticii în pedagogie"*, Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1962.

[15] *„Pedagogul cibernetic"*, Ucitelskaia Gazeta nr. 43 (5096), 9. aprilie 1963.

[16] P. D. Lebedev: *„Această problemă trebuie profund studiată"*, Vestnik vîsșei școlî nr. 3/1963.

nicidecum suficiente şi cele realizate nu sînt toate puse la punct şi nu pentru toate problemele posibile. Pe lîngă aceasta, după cît se pare, o instalaţie completă, sau aproape, ridică probleme financiare destul de serioase.

În această ordine de idei, credem că este cazul să ne gîndim de pe acum la un lucru foarte important, după părerea noastră. Aplicarea cibernetică la procesul instructiv-educativ, de pe acum, a început să fie apanajul unui număr restrîns de şcoli. Scumpetea materialului nu îngăduie o aplicare a ei în masă. Aceasta înseamnă că va fi o vreme — fie şi numai de tranziţie — în care unii elevi vor beneficia, alţii nu, de metodele ştiinţifice noi. Acest lucru nu poate fi socotit fără importanţă, dat fiind avansul enorm cu care se vor găsi elevii cu învăţare programată şi cei ce nu vor avea acest avantaj. De aceea va trebui, după cît se pare, să se meargă pe calea acelor metode care cer mai puţin aparataj şi mai mult programare şi organizare.

Aci avem de altfel de luat în considerare şi un alt aspect, pe care-l ridica, pe bună dreptate, nu de mult, un delegat al Franţei la o şedinţă lărgită a comitetului administrativ F.I.S.E., care a avut loc la Budapesta (mai 1963). Delegatul francez — dl. Hostalier — arăta că se observă deja de pe acum o tendinţă netă de deturnare a mijloacelor moderne pe care le oferă tehnica modernă educaţiei şi instrucţiei. În apusul Europei, ca şi în America, se vorbeşte de foloasele tehnicii pentru eficienţa învăţămîntului, ca şi de importanţa investiţiilor în construirea de maşini şi în confecţionarea de material didactic modern. Întrebarea însă este în ce scop se fac aceste investiţii, pentru ce se construiesc sisteme de maşini şi se instruiesc oameni? Reforma recentă a lui de Gaulle, spunea delegatul francez, nu ignoră folosul unui învăţămînt modernizat, dar ea are la bază concepţia împărţirii oamenilor în două — elita şi „trupa" — şi în acest sens vrea să-i pregătească.

Şi concepţia nu este numai a generalului de Gaulle. Ea s-a pus în mod oficial — şi deloc deghizat — pentru pregătirea cadrelor comune (tratatul de la Roma), ca şi la Conferinţa O.E.C.D., ţinută în 1961 la Washington. Ideea ce stă la baza acestei concepţii este de a moderniza conţinutul şi metodele de învăţămînt, dar totodată să se găsească mijlocul de a limita accesul în învăţămîntul mediu la o elită, care evident, în regim capitalist nu va putea fi decît de origină burgheză.

O altă limită, o dificultate mai degrabă în folosirea ştiinţei şi tehnicii noi pentru şcoală, o constituie şi o va constitui poate o vreme lipsa de cadre didactice pregătite pentru saltul pe care trebuie să-l facă teoria şi practica pedagogică. A început după cum am văzut, să se vorbească de pedagogie cibernetică şi de pedagog cibernetic. Aceasta înseamnă că viitorul cadru didactic, în general, va trebui să aibă o serioasă pregătire matematică. Pînă acum matematica putea să fie pentru unii pedagogi o specialitate, pe care s-o predea elevilor. Acum ea trebuie să fie parte integrantă din pregătirea viitorului cadru didactic, indiferent ce obiect de învăţămînt va avea de predat. În orice caz, va fi necesar pentru orice pedagog „să studieze temeinic teoria informării şi comunicări" [17]. Pregătirea filozofico-literară de pînă acum nu-i va mai fi suficientă.

[17] V. A. Artiomov: *„Cibernetica, teoria comunicării în şcoală"*, Sovetskaia pedagoghika, nr. 1/1962.

Toate aceste limite și dificultăți sînt reale, dar nu insurmontabile. Progresul ce se realizează în țările socialiste, cu ritmul care caracterizează acest progres și posibilitățile de a-l pune la dispoziția maselor, fără tendințe de monopolizare din partea unei minorități privilegiate, ne îngăduie să nutrim cele mai bune speranțe pentru rezolvarea dificultăților.

Dacă se va realiza și dezarmarea generală și totală, sume imense vor putea fi puse la dispoziția învățămîntului, așa că omenirea întreagă va putea să se bucure de o școală tot mai bine organizată, cu pedagogi tot mai calificați, în spiritul nou științific și cu materialul didactic potrivit.

Rămîne totuși de răspuns la întrebarea: poate cibernetica să fie aplicată integral, în toate domeniile procesului instructiv-educativ?

Partizani hotărîți ai aplicării ciberneticii la pedagogie socotesc că nu. L. N. Landa, de pildă, este de părere că nici chiar „teoria învățării nu se reduce și nu poate fi redusă la cibernetică". Noi știm că „fundamentul filozofic al dezvoltării pedagogiei sovietice (al pedagogiei socialiste în genere — n.n.) este materialismul dialectic și materialismul istoric. Rezolvarea problemelor referitoare la scopurile educației comuniste, la conținutul învățămîntului etc., este determinată nu de cibernetică, ci de nevoile societății socialiste și de politica partidului comunist" [18].

Aceasta înseamnă că pedagogia nu va fi înlocuită de cibernetică, așa cum n-a putut fi înlocuită de pedologie. Și nici pedagogul de matematician sau de cibernetician. Dar va trebui să recurgem tot mai mult la ajutorul acestora.

Cei ce susțin posibilitatea înlocuirii omului cu mașina pornesc de la ipoteza identificării unor operații „intelectuale" pe care le înfăptuiește mașina, cu acelea pe care le înfăptuiește omul.

Englezul William Ross Ashby, de pildă, socotește rațiunea drept funcție de selecție, indiferent că ea este efectuată de o mașină sau de o ființă vie. În acest sens putem vorbi deci și de mașina rațională, ca de un „sistem care utilizează informația, prelucrînd-o astfel încît să realizeze o selecție cît mai adecvată" [19].

Socotim că nu putem să subscriem la acest punct de vedere, care simplifică prea mult lucrurile. Poate fi oare identificată „rațiunea" de care e capabilă o mașină cu rațiunea umană? Poate mașina să gîndească în același mod cum gîndim noi? Acesta este punctul de vedere care se arată a merge pe linia behaviorismului, care ia în considerare, din procesul vieții psihice, mecanismul actului reflex automat, adică acela care pare a se lipsi de ipoteza conștiinței. În S.U.A. un astfel de punct de vedere este și firesc oarecum. El a putut fi nestingheritor în cibernetica începătoare, dar cuprinde în el limitele dezvoltării ulterioare. Noi sîntem mai degrabă de părerea lui A. I. Berg (Uniunea Sovietică) din studiul său intitulat „O știință a posibilităților imense". „Au fost construite mașini, — zice Berg, — care lucrează excelent conform unui program stabilit de om, efectuînd cîteva milioane de operații pe secundă. Au fost construite mașini, concepute special pentru a

[18] L. N. Landa: *Op. cit.* p. 252.

[19] W. R. Ashby: *„Ce este mașina rațională"*, în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne" vol. IV, „Cibernetica", București, Editura Politică 1963, p. 276.

lucra după un program care se schimbă, mașina putînd ea însăși influența caracterul modificărilor din acțiunile sale. Așadar, s-au creat așa-numitele mașini cu autoinstruire, există mașini optimizatoare... Dar înseamnă oare aceasta că mașinile electronice „gîndesc"? Eu sînt convins că nu". Și autorul respectiv continuă: „Mașinile nu gîndesc și nu vor gîndi niciodată. De gîndit pot să gîndească numai combinațiile de *celule nervoase vii* care alcătuiesc creierul omului. Aceste celule sînt legate cu întregul mediu exterior și cu lumea interioară a corpului uman... Creierul și capacitatea de gîndire se dezvoltă în cursul comunicării omului cu ceilalți oameni... Omul inteligent a creat mașini, care compensează slăbiciunea lui" [20].

Credem că este cazul aici să mai facem o distincție. Atît Ashby, cît și Berg, vorbesc de gîndire, unul simplificînd, altul căutînd să arate toate nuanțele deosebitoare între „gîndirea" mașinii și gîndirea omului. Socotim că nu de gîndire — sau nu pur și simpl de gîndire — e aci vorba, ci de conștiință. Gîndirea, pe plan individual, este o parte a conștiinței, dar conștiința, așa cum a definit-o în mod genial Marx, este altceva: este ansamblul relațiilor sociale concretizate în om. Conștiința concepută astfel are și ea o funcție de selecție, dar pe un plan mult mai larg și mult mai ridicat, pe un plan pe care, în adevăr, mașina nu-l poate atinge. Cea mai perfectă mașină, cu cea mai perfectă autoinstruire și capacitate de optimizare va rămîne, în fond, într-un anumit sens, tot o unealtă, adică un auxiliar al omului, care singur e capabil de acte conștiente, singur el își poate făuri scopuri în adevăratul și întregul înțeles al cuvîntului.

Subscriem întrutotul la părerea potrivit căreia „se pot automatiza, se pot încredința mașinii numai acțiunile care sînt în principiu realizabile fără participarea directă a conștiinței omului" [21].

Cineva — tot un cibernetician — a definit cibernetica „arta de a asigura eficacitatea acțiunii" [22], — a acțiunii în genere, deci și a acțiunii pedagogice. Credem că e o definiție potrivită. Putem chiar să vorbim mai mult decît despre o artă, despre o știință, pentru că o știință este. In raporturile ei cu pedagogia ea rămîne, trebuie să rămînă, o știință ajutătoare, care nu se poate ambiționa să o înlocuiască, după cum robotul cibernetic cu pseudogîndirea lui nu poate și nu va înlocui pe omul dotat cu conștiință și idealuri.

КИБЕРНЕТИКА И ПЕДАГОГИКА

(Резюме)

Автор статьи подчеркивает значение кибернетики для педагогики; благодаря своим целям и приёмам, кажется, что кибернетика в большей мере учитывает особенности воспитательного явления, но, в тоже время необходимо установить возможности её применения.

---

[20] A. I. Berg: „*O știință cu posibilități imense*" în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne", vol. IV, „Cibernetica", București, Editura Politică, 1963, p. 98—99.

[21] Z. Rovenski ș.a., *Op. cit.* p. 56.

[22] L. Couffignal: „*Rolul metodologic al ciberneticii*", în culegerea „Dialectica marxistă și științele moderne", vol. IV, „Cibernetica", București, Editura Politică, 1963, p. 83.

Далее, автор оценивает основные понятия, возможности и перспективы, которые кибернетика представляет для педагогики, что именно осуществилось в этом направлении и что намечается в будущем.

В статье подчеркивается, что большинство достигнутых успехов касается дидактики и некоторых специальных методик.

Другим вопросом, обсужденным в статье является вопрос в какой мере кибернетика может полностью применяться во всех областях учебно-воспитательного процесса, в какой мере она может заменить учителя и упразднить любое усилие учащихся.

LA PEDAGOGIE ET LA CYBERNETIQUE

(Résumé)

L'auteur montre l'importance de la cybernétique pour la pédagogie et les espoirs que l'on y met, étant donné que par les buts qu'elle se propose et par les moyens qu'elle utilise, elle semble être destinée à tenir compte dans une plus grande mesure du spécifique du phénomène éducatif; ensuite, l'auteur souligne la nécesité d'examiner dans quelles limites ceci est valable.

Il précise les notions de base et relève les possibilités et les perspectives que la cybernétique ouvre à la pédagogie, ce que l'on a déjà réalisé à cet égard et ce que l'on entrevoit.

On souligne que la plupart des succès obtenus jusqu'à présent sont du domaine de la didactique (en ce qui concerne la théorie générale) et surtout du domaine de certaines méthodologies.

Un autre problème abordé est celui de savoir dans quelle mesure la cybernétique peut être appliquée intégralement à tous les facteurs du processus instructif-éducatif et aussi d'établir ce qui est possible de réaliser par la cybernétique et si elle peut remplacer le professeur et supprimer tout effort de la part de l'élève.

EDUCATION AND CYBERNETICS

(Abstract)

Showing the importance of cybernetics for education and the hopes pinned on it, as, by its objectives and methods used, it seems to take into account, more than any other science, the typical educational phenomena, the author stresses the necessity to examine the extent to which all this is valid. After clearing up some basic notions, the author reveals its possibilities, the perspectives it has opened up to education, what has already been accomplished in this field, and what are the prospects for the future. The greatest successes achieved so far are in the field of didactics (its general theory) and, above all, in some methodologies. Another question tackled in this article of general information is the extent to which cybernetics can be applied as a whole to all the domains of the educational-instructional process, if, in other words, it is a universal remedy capable of achieving everything, if it can replace the teacher and eliminate any effort by pupils.

REZULTATE ȘI CONSTATĂRI NOI CU PRIVIRE LA EXPERIMENTAREA PREDĂRII DE CĂTRE MAI MULȚI PROFESORI LA CLASELE I—IV

Conf. univ. PAUL POPESCU-NEVEANU
Director adjunct al Institutului de științe pedagogice

În urma Hotărîrii Consiliului de Stat al R.P.R. din 30 septembrie 1961 s-a trecut la învățămîntul general și obligatoriu de 8 ani. În acest fel durata școlii medii de cultură generală ajunge la 12 ani.

Prelungirea duratei de școlarizare presupune și adoptarea unor măsuri pentru folosirea optimă a noilor condiții, în sensul creșterii eficienței procesului de învățămînt.

În organizarea școlii de 8 ani s-a manifestat o preocupare deosebită pentru aplicarea consecventă a principiului unității și continuității învățămîntului. Realizarea unei unități depline de structură și de metode în școala de 8 ani a întîmpinat însă unele greutăți, rezultate din păstrarea sistemului tradițional de muncă didactică. Așa cum s-a mai arătat în materialele publicate anterior, cu toate măsurile luate pe linia conținutului învățămîntului, rămîne încă o discordanță între forma de organizare a activității instructiv-educative începătenită la primele clase și cea de la clasele următoare. Ne referim în principal la modul în care lucrează cadrele didactice care sînt repartizate pentru clasele mici (I-IV) — pe clase, iar pentru clasele V-VIII — pe obiecte.

De aceea s-a impus studierea unui sistem unitar de organizare a procesului instructiv-educativ care să ofere cadrelor didactice posibilatatea de a efectua în mod gradat și armonic sarcinile didactice.

Analiza multiplelor probleme de ordin pedagogic și psihologic specifice școlii de 8 ani și a sarcinilor de perspectivă din activitatea instructiv-educativă a dus la concluzia că este mai indicat să se renunțe la sistemul de predare de către un singur învățător și să se introducă la clasele mici mai multe cadre didactice, fiecare specializat într-o anumită materie. După părerea noastră, sistemul instructiv-educativ statornicit în tradiționala școală primară nu are o motivare pedagogică specifică, ci este mai mult efectul condițiilor social-economice și culturale, proprii etapei istorice în care a fost inițiată școala de masă. Se știe că în trecut, pentru primele clase, școala

își propunea un conținut relativ simplu, iar lipsa de cadre didactice nici nu permitea utilizarea mai multor profesori specializați la fiecare din clasele mici.

În lucrările de pedagogie nu am întîlnit o argumentare completă a tezei despre necesitatea unui singur cadru didactic la clasele I-IV. În schimb, găsim la unii din marii pedagogi ideea antrenării mai multor cadre didactice în instrucția și educația școlară, încă de la începuturile acesteia. Astfel, din lucrarea lui I. H. Pestalozzi „Cum își învață Gertruda copiii" (Scrierea a II-a), unde se descrie experiența didactică din școala de la Burgdorf, între anii 1799—1803, reiese că în acest timp colaboratorii săi își desfășurau activitatea instructiv-educativă după specialitatea și preocupările fiecăruia.

În Romînia, preocuparea pentru madificarea sistemului de lucru la clasele mici are oarecare vechime. În anul 1882, într-un memoriu adresat Ministerului Instrucțiunii, B. P. Hașdeu și dr. A. Davilla propuneau: „printre alte deziderate și dezbaterea chestiunii, dacă nu cumva ar fi în interesul instrucțiunii primare sistemul unui singur învățător pentru fiecare obiect în toate clasele, în locul sistemei actuale a cîte unui singur învățător pentru toate obiectele în fiecare clasă" [1].

La începutul secolului nostru s-a făcut o anchetă în rîndurile cadrelor didactice care prevedea și întrebarea cu privire la problema ridicată la timpul său de B. P. Hașdeu. Este demn de menționat faptul că un mare număr de cadre didactice, circa 40% din cei anchetați, au opiniat pentru adoptarea specializării pe obiecte și nu pe clase.

În zilele noastre, modificarea sistemului de lucru de la clasele mici a căpătat o deosebită actualitate în legătură cu problema dezvoltării multilaterale a școlarului.

Cunoștințele și deprinderile fixate la vîrsta școlară mică au o imensă influență asupra dezvoltării lui ulterioare. În etapa de „start" a instrucției și educației școlare se hotărăște soarta multora din însușirile ce țin de aptitudini. Afirmația este valabilă nu numai pentru deprinderile de caligrafie, desen, cînt, ci, în bună măsură, și pentru unele laturi ale gîndirii abstracte, pentru deprinderi practice, aptitudini tehnice, artistice etc. Și problema necesită o examinare cu atît mai atentă, cu cît unele din elementele dezvoltării intelectuale, artistice, a deprinderilor practice, ușor realizabile la vîrsta micii școlarități, dacă sînt neglijate, mai tîrziu nu pot fi recuperate fără însemnate dificultăți și eforturi.

Cu toate calitățile sale pedagogice, învățătorul nu poate face față la un nivel superior tuturor laturilor muncii instructiv-educative, întrucît el însuși nu dispune de o pregătire enciclopedică, nu are aptitudini decît pentru anumite obiecte sau activități și întotdeauna manifestă preferințe accentuate pentru o disciplină sau alta, în dauna celorlalte.

Sub imboldul unei înalte conștiințe profesionale, învățătorii din unele școli au încercat să-și împartă între ei orele pentru disciplinele pe care nu le puteau preda în bune condiții (educație fizică, muzică, îndeletniciri practice și desen). Aceasta pentru a determina o creștere a eficienței procesului de învățămînt.

[1]. Lucrările Consiliilor Generale de Instrucțiune, București, 1884.

Neîndoielnic, concentrarea fiecărui cadru didactic asupra uneia sau două specialități îi permite să reflecteze mai mult asupra lecțiilor pe care le predă, să desfășoare o activitate pedagogică creatoare. În consecință și procesul de formare a elevilor este mai bine realizat ; se asigură în forme primare multilateralitatea și eficiența cunoștințelor.

În baza acestor considerente, Ministerul Învățămîntului a introdus, începînd din anul 1960, într-o serie de școli experimentale predarea pe obiecte de către mai multe cadre didactice, începînd de la clasa a III-a sau de la clasa I. În momentul de față, noul sistem de predare la clasele mici s-a extins în aproape 200 de școli de 8 ani — situate atît în mediul urban, cît și în mediul rural.

În școlile amintite există mai multe clase paralele și unele dintre acestea continuă să lucreze cu un singur cadru didactic, pe această cale efectuîndu-se controlul eficienței experimentului.

În urmărirea rezultatelor acestui vast experiment sînt antrenate colective largi de cercetători, din domeniul pedagogiei, psihologiei și igienei școlare, precum și pedagogi practicieni, metodiști, inspectori școlari.

Mai jos ne vom referi la rezultatele pe care le-a obținut Institutul de științe pedagogice în studierea noii forme de organizare a învățămîntului la clasele I—IV *.

★

Investigațiile noastre s-au concentrat asupra următoarelor obiective :

a) cantitatea și calitatea cunoștințelor însușite de elevii claselor experimentale, comparativ cu clasele de control ;

b) caracteristicile și ritmul dezvoltării intelectuale a elevilor, în aceiași termeni comparativi ;

c) particularitățile și rezultatele activității educative desfășurate în cadrul și în afara procesului instructiv de colectivul de cadre didactice de la clasele experimentale ;

d) adaptarea cadrelor didactice și, de asemenea, a elevilor la noile condiții create experimental la clasele mici.

Cercetările s-au desfășurat în 20 de școli din diferite regiuni ale țării. La realizarea lor au participat, în diverse forme, circa 30 de cercetători din Institutul de științe pedagogice. În patru școli experimentale din București, cercetările s-au desfășurat în mod continuu și au avut un caracter intensiv. În celelalte școli s-au făcut sondaje periodice.

În cercetările noastre s-a folosit metoda observației, protocolîndu-se circa 3000 de lecții de la clasele experimentale și de control, s-au realizat anchete în rîndurile cadrelor didactice și ale părinților elevilor, s-a aplicat metoda experimentului pedagogic atît în studierea activității instructive, cît și a celei educative. De asemenea, metoda experimentală a fost aplicată pe scară largă în vederea verificării cantității și calității cunoștințelor elevilor.

Probele s-au dat în 4 etape, în anii școlari 1961/1962 și 1962/1963, la elevii din clase experimentale și de control, la matematică, limba romînă, științele naturii, geografie, istorie și desen. Aceste probe se prezentau ca

* La desfășurarea cercetărilor cea mai importantă contribuție au adus-o tovarășii Cornelia Marinescu, Alexandru Filipovici, Mihai Sandu și Maria Boștină.

niște lucrări de control obișnuite în practica școlară, dar care erau astfel construite, încît să permită verificarea precisă a cunoștințelor, deprinderilor și capacității de gîndire a elevilor. În cele 4 etape s-au obținut circa 123 492 de răspunsuri la peste 42 932 de probe, în cercetare fiind cuprinși un număr de 8 327 elevi de la 135 clase experimentale și de la 138 clase de control.

Probele au fost date și verificate în exclusivitate de către cercetătorii institutului. Pentru a evita imprecizia în aprecierea răspunsurilor nu am folosit sistemul obișnuit de control. Am folosit în special calculele statistice urmărind răspunsurile bune, erorile și lacunele.

În aprecierea răspunsurilor s-a folosit același sistem de criterii; lucrările au fost verificate de același cercetător pentru fiecare obiect de învățămînt.

Datele probelor noastre au fost supuse unei prelucrări statistice, apreciindu-se analitic fiecare categorie de răspunsuri pozitive sau erori și finalmente, prin însumarea rezultatelor, s-a ajuns la medii aritmetice calculate procentual pe diverse obiecte, pe clase și în mod global.

Punînd permanent în opoziție rezultatele de la clasele experimentale cu cele de la clasele de control, atragem atenția că procentele calculate nu au o valoare absolută, în sensul caracterizării judicioase a performanțelor școlare, fiind legate, în oarecare măsură, de particularitățile metodice de cercetare. Noi am urmărit numai evoluția și trăinicia unora dintre cunoștințe și, în limitele programelor școlare, am cerut prin unele probe un maximum de cunoștințe. Mai mult decît atît, în unele probe, care vizau dezvoltarea intelectuală, am pus în fața elevilor sarcina desfășurării unor raționamente întrucîtva dificile pentru ei, dar nu în afara posibilităților de care dispun în genere elevii claselor respective.

Este indiscutabil faptul că datele obținute sînt semnificative în ceea ce privește raportul dintre clasele experimentale și cele de control — aceasta pentru că atît la una cît și la cealaltă categorie de clase s-au dat exact aceleași probe care s-au verificat după aceleași criterii, de către aceeași persoană

★

Din ansamblul observațiilor și al tuturor investigațiilor noastre experimentale, rezultă superioritatea noului sistem față de sistemul tradițional de organizare a predării la clasele I-IV.

Avantajele de ordin instructiv ale noului sistem nu s-au manifestat însă cu aceeași pregnanță de la început și nu în aceeași măsură în toate clasele și la toate obiectele. Mai mult decît atît, în etapa I a sondajului de masă (noiembrie 1961) la unele obiecte, pe anumite laturi ale însușirii cunoștințelor, clasele de control aveau o situație mai bună. Astfel, într-o probă de matematică dată la clasa a III-a (noiembrie 1961) s-au obținut următoarele rezultate (vezi tabelul 1, pag. 20).

Această situație se explică prin faptul că învățătorii acordă o mare atenție consolidării deprinderilor de calcul, în timp ce profesorii, fiind concentrați asupra dezvoltării raționamentului matematic, neglijează într-o oarecare măsură deprinderile elementare de calcul, dar obțin rezultate mai bune la rezolvarea problemelor.

Tabelul 1

Clasele	Exerciții		Probleme	
	Corect	Incorect	Corect	Incorect
Experimentale	62	38	73	27
Control	75	25	69	31

În genere, clasele experimentale au rămas ceva mai în urmă, sau nu s-au detașat în mod vizibil față de clasele de control, sub raportul formării deprinderilor elementare, cum ar fi cele care privesc ortografia și punctuația. Din acest punct de vedere sînt semnificative unele rezultate obținute în mai 1962 și exprimate în tabelul de mai jos.

Greșeli de ortografie și de punctuație la clasa a II-a

Tabelul 2

Clasele	Lucrări fără greșeli	Greșeli la scrierea majusculelor și a grupelor de litere	Greșeli la folosirea liniuoarei de unire	Omisiuni, inversiuni, adăugiri de litere	Greșeli de scrierea literelor	Greșeli de punctuație
Experimentale	28,80	59,80	61	47,70	17,91	53,73
Control	12,50	50	71	42,80	12,50	64

După cum se vede, în faza inițială, clasele experimentale nu au prezentat avantaje sub raportul deprinderilor de ortografie și punctuație. Această situație însă a avut un caracter tranzitoriu. Prin investigațiile făcute în anul 1962/1963, s-a constatat că la clasele experimentale s-au făcut progrese remarcabile în formarea deprinderilor respective. Aceasta se explică prin adaptarea cadrelor didactice specializate la condițiile de lucru de la clasele mici.

În schimb, încă de la început, clasele experimentale demonstrează un randament sporit față de cele de control în ce privește posibilitatea de înțelegere mai profundă, de explicare și de aplicare a cunoștințelor însușite.

Elevii de la clasele experimentale dau definiții mai clare și reușesc mai bine să explice și să aplice regulile gramaticale însușite. Următorul exemplu oglindește cunoștințele de gramatică de la clasa a III-a:

Tabelul 3

Clasele	Cunosc definiția	Aplică regulile gramaticale
Experimentale	59,19	83,19
Control	46,11	59,09

Se știe că la clasele I-IV învățătorii își concentrează eforturile lor în special asupra predării elementelor de limbă și de aritmetică. În această direcție ei dispun de o tehnică metodică unanim recunoscută și apreciată. De aceea, analiza comparativă a rezultatelor obținute la clasele experimentale și de control la aceste discipline, în primele etape ale investigațiilor, nu a scos la iveală diferențe categorice. Deosebiri evidente, încă de la început, au apărut în însușirea altor obiecte de învățămînt.

Astfel, la clasele a III-a experimentale, predarea geografiei s-a realizat în condiții excelente, care pînă acum nu au fost cunoscute în învățămîntul elementar, după cum reiese din tabelul următor:

Tabelul 4

Clasele	Volum de cunoștințe	Deprinderi de orientare	Motivarea cunoștințelor
Experimentale	72,94	91,25	68,70
Control	50,40	57,40	41,44

O situație asemănătoare constatăm și la istorie, și la însușirea elementelor de științele naturii. Deosebirea dintre desenele executate de elevii claselor experimentale față de cele ale elevilor de la clasele de control este flagrantă și iese în evidență chiar la o analiză sumară. Profesorii de desen asigură în mod sistematic transmiterea cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor necesare.

Tabelul 5

Clasele	Așază foaia în sensul cerut de proporțiile obiectului	Înscriu corect desenul în foaie	Mărimea obiectului este justă în raport cu mărimea foii	Stabilesc just proporțiile obiectului	Redau corect forma obiectului	Lucrează cu trăsături ușoare
Experimentale	80,56	71,54	85,01	58,10	63,34	54,11
Control	58,42	64,05	59,14	40,13	51,16	47,42

Considerăm pe deplin semnificative, pentru eficiența sistemului de organizare a învățămîntului experimental la clasele mici, rezultatele obținute în ultima etapă (mai 1963). În cele 200 de școli experimentale s-a acumulat deja o anumită experiență, adaptarea cadrelor didactice și a elevilor la noile condiții de lucru este mai avansată, s-au verificat și au început să se cristalizeze anumite procedee de activitate instructivă și educativă.

Neavînd posibilitatea să facem o expunere analitică a rezultatelor recente, prezentăm rezultatele sintetizate în tabel pe obiecte și clase.

Tabelul nr. 6

Clasa	Felul clasei	L. romînă			Matematica			St. naturii			Geografia			Istoria			Desenul		
		Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament	Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament	Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament	Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament	Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament	Cunoştinţe	Deprinderi	Raţionament
I	Experimentală	72	82	70	48,2	64	50,1										74,47	75,92	
	Control şc. exp.	52	68	49	26	53,6	28,1										57,82	55,46	
	Control alte şcoli	52	60	55	22,4	52	24,8										53,11	47,99	
a II-a	Experimentală	89	89	80	56,2	48,2	63	52,6	84,2	43,4							63,41	49,13	
	Control şc. exp.	75	79	64	35,5	50,7	38,8	40,7	63,4	28,8							51,46	40,62	
	Control alte şcoli	73	75	63	45,6	55,5	48,4	30,1	66,6	14,3							44,26	41,42	
a III-a	Experimentală	80	87	80	61,2	62,4	62,3	68,7	88	85	79,40	78,5	68,1				61	56,44	
	Control şc. exp.	67	75	53	55,2	48	58	39,1	59,6	32,3	68	60	43,5				47,31	44,84	
	Control alte şcoli	58	73	43	38,5	43,1	41	33,8	54,4	30,7	53,80	59	40,5				43,78	46,64	
a IV-a	Experimentală	67	88	62	65,6	69	62	75,4	77,8	66,4	62	70,2	35	67	62	57	57,66	55,32	
	Control şc. exp.	55	67	48	53,2	53	39	55,6	42,5	49,1	46	60	19	66	52,60	46,2	34,11	28,47	
	Control alte şcoli	48	71	38	53,9	51,6	45,8	50,2	36,7	39,3	43,5	54,8	19	44,2	45	43,8	48,75	39,03	

— cifrele exprimă procente.

Întrucît între cadrele didactice de la clasele experimentale și cele de la clasele de control din școlile experimentale s-a creat o oarecare emulație și schimb de experiență sistematic, — acestea din urmă activînd în condiții deosebite, pentru a obține un control mai riguros și obiectiv, am recurs și la o serie de clase de control luate din alte școli, în care experimentul nu a fost introdus.

Rezultatele au fost sintetizate după trei criterii :

A. Cunoștințe — adică volumul informațiilor însușite de elevi în raport cu cerințele programelor de învățămînt.

În această privință ne-a interesat mai puțin capacitatea de prelucrare a informațiilor, limitîndu-ne la constatarea prezenței sau absenței, corectitudinii sau incorectitudinii cunoștințelor.

B. Deprinderi — adică volumul componenților relativ automatizați ai activității școlare (deprinderi ortografice, de calcul, de desen, de folosire a hărții geografice etc.).

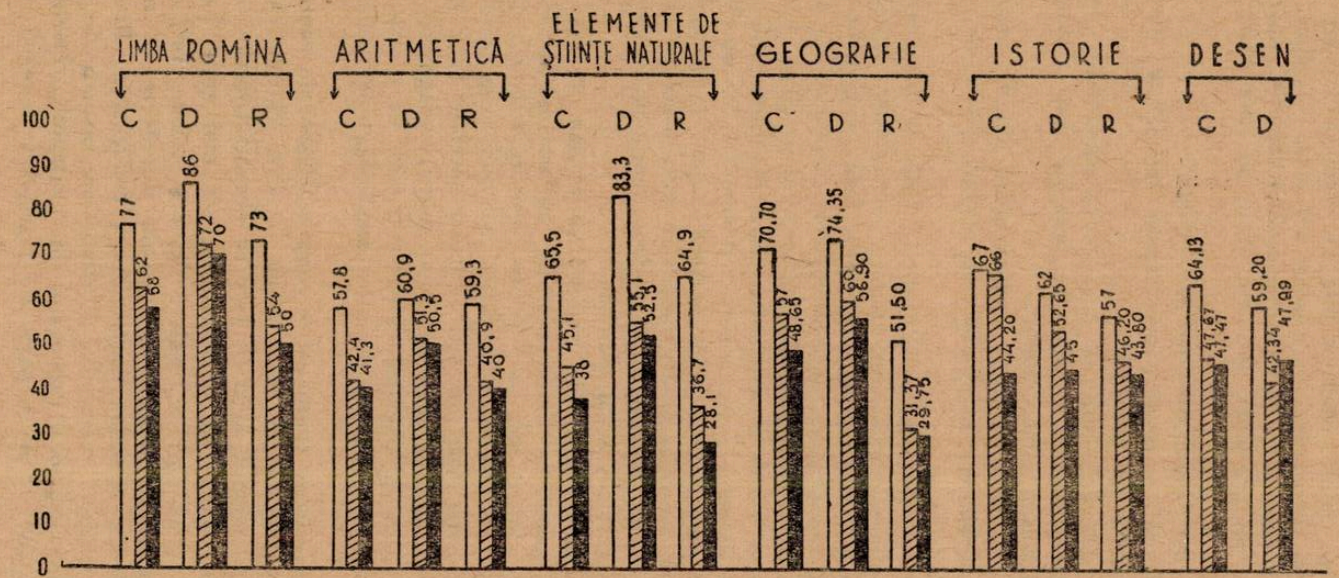
C. Raționament — aici sînt sintetizate o serie de date referitoare la dezvoltarea intelectuală a copiilor și anume : structurarea operațiilor mintale, capacitatea de a rezolva probleme, de a face concretizări și generalizări, de a explica fenomenele, de a-și motiva răspunsurile, de a sesiza relații mai complexe etc. (Vezi graficul Total general pe obiecte).

În această ultimă etapă a cercetărilor noastre, după cum o dovedesc graficele prezentate, sistemul experimental a demonstrat o superioritate netă la toți indicii. Este adevărat că și în această etapă — în unele școli — s-au întîlnit cazuri în care clasele de control au avut oarecare avantaje, dar pentru ansamblul școlilor experimentale aceste fenomene izolate nu sînt caracteristice. (Vezi graficul Total general).

Superioritatea noului sistem de predare se afirmă treptat, pe măsură ce se statornicesc metodele de lucru adecvate noilor condiții. Trebuie ținut seama de faptul că pentru profesori și, în oarecare măsură, chiar pentru învățătorii încadrați în experiment predarea pe obiecte la clasele mici constituie o experiență nouă care necesită eforturi speciale și o perioadă de tatonări, tocmai pentru găsirea celor mai bune soluții pedagogice. În schimb, învățătorii care lucrează în sistemul obișnuit dispun de o experiență bine consolidată, care s-a cristalizat în procedee metodice bine cunoscute și cu o valoare certă.

Este totuși semnificativ faptul că în timp ce clasele de control prezintă o situație relativ staționară de la o etapă la alta, clasele experimentale sporesc continuu randamentul, ceea ce face ca decalajul dintre clasele experimentale și cele de control să se accentueze tot mai mult. Faptul că la clasele experimentale s-au obținut rezultate bune și foarte bune în formarea deprinderilor elemenare de muncă intelectuală dovedește că noul sistem cunoaște un proces de continuă perfecționare pedagogică. Remarcăm, de asemenea, lărgirea continuă a cercului de cunoștințe însușite de elevii claselor experimentale. În ansamblul procesului de învățămînt, claselor I—IV le revine o dublă funcție : pe de o parte ele înarmează pe elevi cu cunoștin-

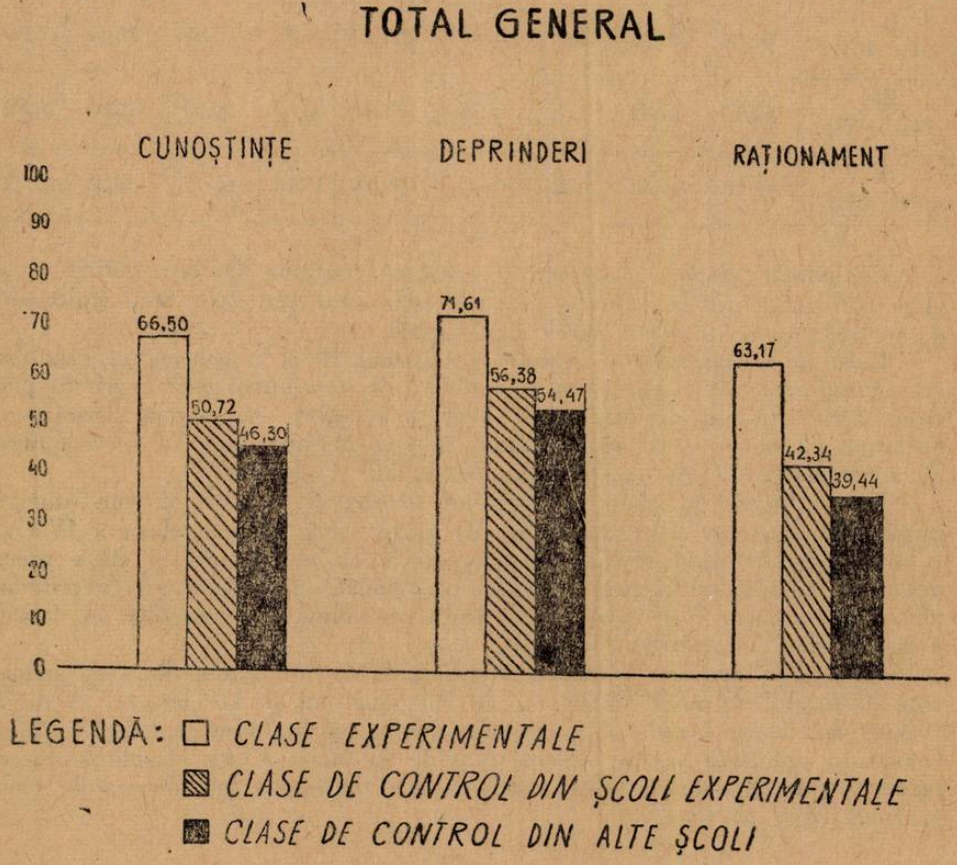
TOTAL GENERAL PE OBIECTE



LEGENDĂ: ☐ CLASE EXPERIMENTALE
▨ CLASE DE CONTROL DIN ȘCOLI EXPERIMENTALE
■ CLASE DE CONTROL DIN ALTE ȘCOLI

C = CUNOȘTINȚE
D = DEPRINDERI
R = RAȚIONAMENT

țele și deprinderile de bază — citit-scris, numerație, socotit — în vederea desfășurării ulterioare a instrucțiunii școlare —, iar pe de altă parte transmite în mod sistematic această instrucțiune școlară, asigurînd cunoștințe elementare de gramatică, aritmetică, geometrie, geografie, istorie, științe naturale. Progresele realizate în însușirea cunoștințelor la clasele experimentale sînt de natură să mărească greutatea specifică a laturii informative a procesului instructiv, rezolvînd unele din sarcinile care actualmente revin claselor V—VI. Dar, ceea ce caracterizează procesul de învățămînt desfășurat în clasele experimentale este, în primul rînd, accelerarea dezvoltării intelectuale a elevilor. După un an-doi, elevii cuprinși în noul sistem se disting printr-un limbaj mai bogat, corect și evoluat, prin dezvoltarea mai rapidă a intereselor de cunoaștere, printr-o mai mare putere de înțelegere,



prin capacitatea de a desfășura raționamente mai ample și riguroase. Considerăm că noul sistem experimentat la clasele mici va constitui o condiție necesară pentru modernizarea acestei prime etape a învățămîntului.

Unii dintre specialiștii care lucrează la clasele experimentale, folosind posibilitățile create, au făcut unele încercări de îmbogățire a conținutului procesului de învățămînt, punînd pe elevi în fața unor sarcini ceva mai dificile, cum ar fi familiarizarea cu unele noțiuni algebrice, explicarea mai adîncită a unor fapte istorice, sau fenomene geografice, introducerea unor elemente de analiză literară etc. În tabelul alăturat sînt expuse rezultatele sintetice ale investigațiilor noastre în cele 4 etape în care s-au aplicat probele de control pe scară de masă.

Tabelul 7

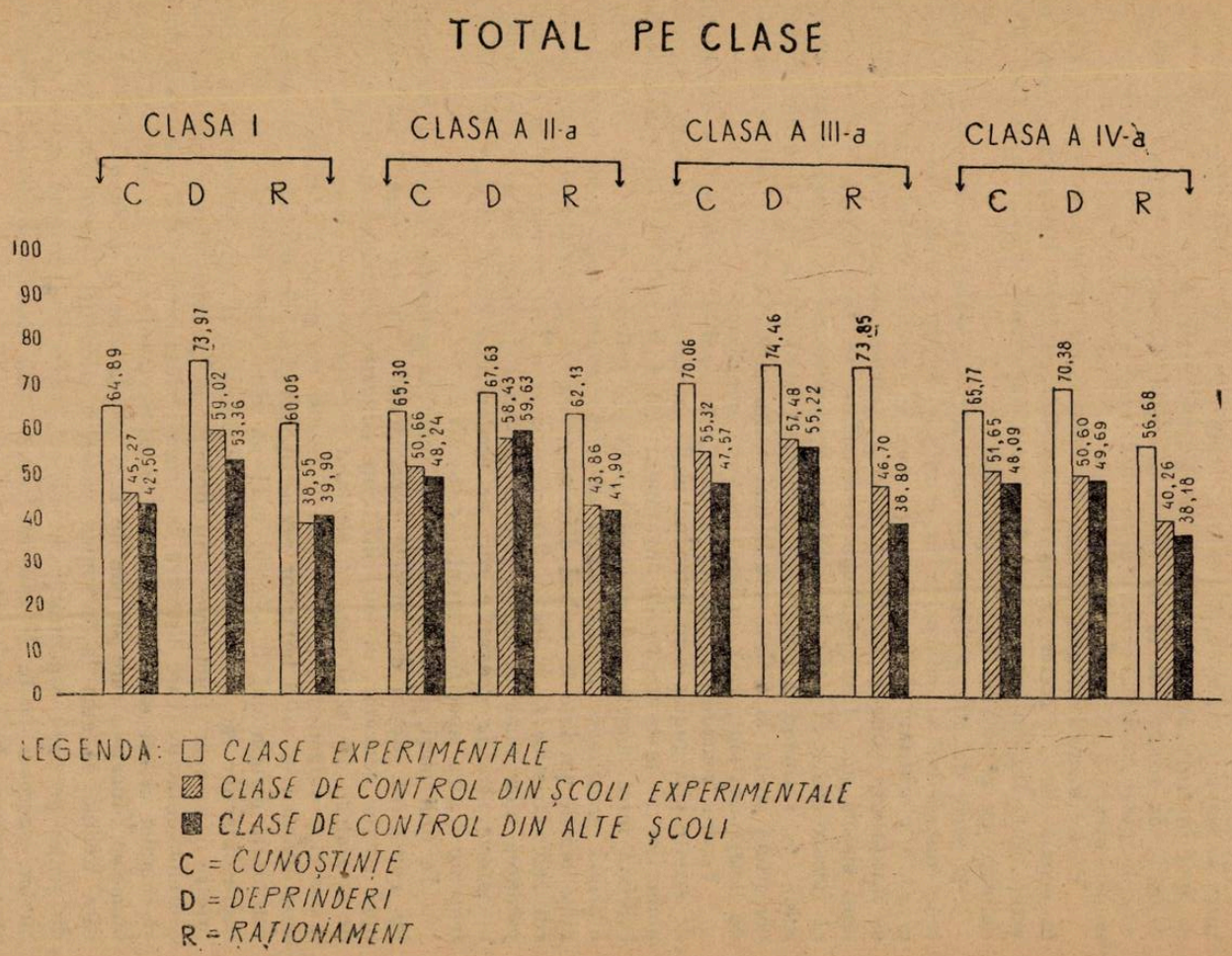
Etapele	Cunoștințe			Deprinderi			Raționamente		
	Exper. %	Control %	Dif. %	Exper. %	Control %	Dif. %	Exper. %	Control %	Dif. %
I Noembr. 1961	58,9	53,1	6,8	66,3	62,7	3,6	62,6	48,3	14,3
II Mai 1962	48,72	30,98	9,54	63	58,5	4,5	52,48	36,45	16,30
III Dec. 1962	58,97	51,62	7,35	60,30	56,80	13,50	56,35	46,55	20,80
IV Mai 1963	66,50	46,30	20,20	71,61	56,38	15,23	63,17	39,44	23,73

Examinînd tabelul observăm o creștere continuă la toți indicii și în mod mai pregnant la rubrica în care sînt totalizate cele mai multe din datele referitoare la dezvoltarea intelectuală.

Dacă ne oprim asupra faptului că în mai 1963 la rubrica arătată mai sus sporul claselor experimentale față de cele de control este exprimat prin circa 24%, atunci, orientîndu-ne și în perspectivă, ne putem permite să declarăm că noul sistem experimentat la clasele mici face să se urgenteze cu aproximativ un an dezvoltarea intelectuală a copiilor.

Un argument în plus în sprijinul afirmației noastre îl constituie și rezultatele obținute în clasele a V-a de către elevii care în clasa a IV-a au fost cuprinși în noul sistem. În comparație cu elevii care în clasa precedentă au fost instruiți prin sistemul tradițional, elevii care au fost numai un an într-o clasă experimentală au vădit un volum de cunoștințe și deprinderi superior, în proporție de 10%.

Cercetările noastre trebuiau să răspundă la întrebarea dacă nu cumva este preferabil ca noul sistem să fie introdus nu de la clasa I, ci de la o clasă mai mare. Datele obținute ne-au permis să stabilim că soluția optimă constă în aplicarea noului sistem încă de la clasa I. În clasele I experimentale s-au obținut rezultate excelente din toate punctele de vedere (vezi graficul Total pe clase).


TOTAL PE CLASE
CLASA I
CLASA A II-a
CLASA A III-a
CLASA A IV-à
C D R
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
64,89
45,27
42,50
73,97
59,02
53,36
60,05
38,55
39,90
65,30
50,66
48,24
67,63
58,43
59,63
62,13
43,86
41,90
70,06
55,32
47,57
74,46
57,48
55,22
73,85
46,70
38,80
65,77
51,65
48,09
70,38
50,60
49,69
56,68
40,26
38,18
LEGENDA:
CLASE EXPERIMENTALE
CLASE DE CONTROL DIN ȘCOLI EXPERIMENTALE
CLASE DE CONTROL DIN ALTE ȘCOLI
C = CUNOȘTINȚE
D = DEPRINDERI
R = RAȚIONAMENT

Din contră, rezultate ceva mai slabe s-au obținut la clasa a II-a sau chiar la clasa a III-a experimentală, atunci cînd în clasele precedente elevii au fost instruiți în conformitate cu sistemul tradițional. Prin urmare, dificultățile de trecere de la un sistem la altul constatate în clasa a V-a se mențin într-o măsură oarecare și în cazul cînd această trecere se produce la un alt nivel.

Perfecționarea noului sistem de învățămînt la clasele mici reclamă, în primul rînd, cercetări asupra metodicilor predării diverselor obiecte de învățămînt. Într-un articol precedent [2] am consemnat unele considerații preliminare cu privire la această problemă.

O serie de alte probleme ale cercetării se referă la corelarea influențelor instructive și educative în condițiile în care asupra copilului acționează o pluralitate de cadre de predare și totodată de educatori. Se știe că învățătorul singur realizează oarecum firesc această corelație. Pentru noul sistem apar însă probleme care trebuie să fie precizate. S-a observat că fiecare cadru didactic de la clasele experimentale se fixează asupra obiectului său, realizînd în bune condiții corelarea sistemului de cunoștințe proprii obiectului predat la o clasă sau la mai multe clase. Corelațiile dintre obiectele de învățămînt sînt, însă, în bună măsură, neglijate.

Pentru remedierea acestei situații, în școlile studiate de Institutul de științe pedagogice s-au introdus unele măsuri speciale. Pe baza studierii planurilor și programelor de învățămînt, au fost stabilite atît cerințele de corelare între obiecte, cît și posibilitățile de realizare a lor. În acest scop, o primă preocupare a fost aceea de a se realiza consecvent concordanța între temele predate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, prin planurile calendaristice și de lecție. Pentru aceasta a fost necesar să se inverseze predarea unor teme de limba romînă pentru a le pune de acord cu temele de istorie sau de geografie care se predau mai tîrziu și care trebuie să respecte logica specifică științei respective.

În linii mari, în mod similar se pune și problema corelației influențelor educative. Copiii din clasele experimentale nu sînt supuși influențelor unui singur educator, ci unei influențe educative sistematizate a unei serii de educatori. În acest sens, principalul este asigurarea unității de cerințe a cadrelor didactice față de elevi. Aceasta nu poate fi realizată însă în mod spontan și rolul hotărîtor revine dirigintelui. Trebuie spus că metodica activității dirigintelui la clasele mici nu este încă elaborată. O serie de cadre didactice fac eforturi însemnate și încearcă diverse procedee de lucru, printre care mai fructuoase s-au dovedit a fi consfătuirile periodice ale cadrelor didactice care lucrează la aceeași clasă, elaborarea unui plan unic și complet al acțiunilor educative, instituirea unui caiet de evidență a problemelor educative care se pun de la o oră la alta și de la o zi la alta și care trebuie să stea la îndemîna cadrelor didactice, pregătirea orelor de dirigenție pe baza consultării cu celelalte cadre didactice și altele. Cu un cuvînt, succesul poate fi asigurat atunci cînd cadrele didactice acționează ca un colectiv bine închegat.

---

[2] P. Popescu-Neveanu: *„Cu privire la problemele noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV"*, Revista de pedagogie, nr. 5/1963.

Totuși, se mai resimt unele deficiențe în ce privește continuitatea activității educative. De aceea, diriginții de la clasele experimentale și-au îndreptat atenția și către mobilizarea colectivului de elevi la respectarea disciplinei și a celorlalte cerințe educative, prin antrenarea lor în rezolvarea unor variate probleme de ordin organizatoric și de conținut. Pe linia întăririi colectivului de elevi, a dezvoltării spiritului de răspundere și de inițiativă al elevilor, la clasele experimentale s-au realizat succese importante. La multe clase se poate vorbi chiar de o dezvoltare mai rapidă a conștiinței morale a elevilor. Aceasta este favorizată de faptul că, în noile condiții, elevii sînt tratați cu mai multă încredere, că fiecare cadru didactic vine cu o notă personală în formularea acelorași cerințe și că, în genere, elevilor li se acordă mai multă libertate de acțiune.

Totodată, unele probe date de cercetătorii institutului au demonstrat că elevii de la clasele experimentale au mai multe interese pentru obiectele de învățămînt și reușesc să le motiveze mai complet și mai personal decît cei de la clasele de control. Din punctul de vedere al calității intereselor este semnificativ faptul că numai 42% din elevii claselor de control au motivat preferințele pentru obiectele indicate, pe cînd elevii claselor experimentale au dat motivări mai bine argumentate, în proporție de 63%. De asemenea, s-a dovedit că elevii din clasele experimentale — a III-a și a IV-a — în unele lucrări scrise au explicat mai bine unele noțiuni morale decît cei din clasele de control. Trebuie adăugat că la clasele experimentale se obțin rezultate mai bune și în educația estetică a elevilor. Ceea ce rămîne totuși un punct de discuție este păstrarea ordinei în clase, agitația prea mare în timpul pauzelor, care sînt în dezavantajul claselor experimentale. Nu este totuși justificată aprecierea globală a rezultatelor muncii educative de la clasele experimentale numai după asemenea manifestări. Este necesar să se țină seama că, în general, elevii de la clasele experimentale sînt mai vioi, mai spontani și mai activi. După părerea noastră, printr-o organizare mai bună a muncii la clasele experimentale, se pot rezolva cu succes problemele esențiale ale educației elevilor de vîrstă școlară mică.

★

Problemele ridicate de noul sistem de organizare a învățămîntului experimentat la clasele mici nu au fost încă rezolvate. Materialele noastre ne conduc la unele constatări și permit schițarea unor soluții. Avînd însă în vedere răspunderea uriașă pe care o comportă o astfel de modificare în sistemul învățămîntului trebuie să considerăm necesară participarea la cercetări a tuturor pedagogilor din țară și activizarea cadrelor didactice care efectuează practic experimentul, pentru ca și ele să ajungă la anumite puncte de vedere. Faptul că, după anumiți indici, noul sistem de predare și-a dovedit superioritatea, încă nu constituie un argument pentru generalizarea lui. Pentru a putea atesta noua formă ca fiind general valabilă este necesar ca în școlile experimentale, în decursul mai multor ani, să se cristalizeze și verifice o serioasă experiență instructiv-educativă, perfectată pînă în ultimele amănunte. Numai atunci, credem noi, se va putea proceda la extinderea treptată a noului sistem.

НОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ЗАМЕЧАНИЯ В СВЯЗИ С ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕМ ПРЬДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ В I—IV-х КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

Автор излагает последние результаты, полученные научными сотрдуниками Института Педагогических Наук по вопросу изучения системы обучения в I—IV-х классах несколькими учителями.

В первой части статьи исторически и педагогически мотивируется новая система и вкратце изложены цели, методы исследования и критерии обработки фактического материала. В статье проводится сопоставляющий анализ полученных результатов в первых четырёх этапах исследования. Автор приходит к следующим выводам:

Хотя в разных школах существовали различия в подготовке учащихся в экспериментальчых и контрольных классах, общее положение отражает высший качественный уровень экспериментальных классов. Если в первых этапах исследования не были выявлены существенные различия между экспериментальными и контрольными классами, в последующих этапах эти различия усиливаются возрастающе в экспериментальчых классах, в особенности в том, что касается умственного развития учащихся. По линии умственных навыков (по счету и правописанию), дефицитных сначала в экспериментальных классах, замечается также сильное развитие.

В анализе материала подчеркиваются и хорошие результаты, отмеченные в I-х классах по сравнению со II-ыми и III-ими классами; этот факт, доказывает необходимость введения этой системы начиная с первого класса.

Далее отмечаются положительные результаты в воспитательной работе по линии всестороннего развития учащихся как следствие заботы об обеспечении правильного соотношения между знаниями, усвоенными от нескольких учителей в том же классе, и осуществления единства учебно-воспитательных требований.

В заключительной части статьи подчеркивается, что для распространения новой системы необходимо усилить исследовательскую работу по вопросам, возникающим в эксперименте, вовлечением широких коллективов научных работников и координацией их исследований.

RESULTATS ET CONSTATATIONS NOUVELLES AU SUJET DE L'EXPERIMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT AVEC PLUSIEURS PROFESSEURS AUX CLASSES I—IV

(R é s u m é)

L'article présente les derniers résultats obtenus par l'Institut des Sciences Pédagogiques dans l'étude du système d'enseignement avec plusieurs professeurs aux classes I—IV.

Dans l'introduction, on motive historiquement et pédagogiquement le nouveau système et l'on indique succinctement les objectifs, les méthodes de la recherche et les critères de l'explication des faits. Le contenu de l'article est axé sur l'analyse comparative, à base de tableaux et de graphiques, des résultats obtenus aux quatre étapes de la recherche. Les conclusions de l'auteur sont les suivantes:

Bien que dans différentes écoles il y ait eu des fluctuations quant à la préparation des élèves des classes expérimentales et de contrôle, la situation globale reflète un niveau

qualitatif supérieur des classes expérimentales. Si aux premières étapes de la recherche on n'a pas remarqué de différences significatives entre ces catégories de classes, aux dernières étapes ces différences se sont accentuées progressivement en faveur des classes expérimentales, surtout en ce qui concerne le développement intellectuel des élèves. En même temps on remarque aussi le fait qu'en matièr d'habitudes intelectuelles (calcul et orthographe), où les classes expérimentales étaient initialement déficitaires, on a réalisé des progrès sensibles et un rythme plus accéléré du développement.

On souligne encore les bons résultats enregistrés par les classes de première, par rapport aux classes de II-e et de III-e, ce qui plaide pour l'introduction du nouveau système dès la première classe.

Des résultats satisfaisants ont été également constatés pour le développement multilatéral des élèves, comme suite de la corrélation des connaissances enseignées dans la même classe par différents professeurs et aussi de l'unité des exigences instructives-éducatives.

En conclusion, on montre que, malgré les résultats significatifs que l'expérimentation a donnés, la généralisation du nouveau système comporte une grande responsabilité et ne saurait être faite qu'après des recherches intenses des problèmes complexes qui surgissent au cours de l'expérimentation et c'est pourquoi il est nécessaire que des équipes plus nombreuses de chercheurs soient entraînées à cette besogne et que leurs investigations soient coordonées systématiquement.

FRESH RESULTS AND FINDINGS CONCERNING TEACHING BY SEVERAL TEACHERS TO FORMS I—IV

(Abstract)

The article under consideration is concerned with the latest results obtained at the Bucharest Institute for Pedagogical Sciences concerning teaching by several teachers to the Ist-4th forms.

In the Introduction, the general reader will find a collection of historical and pedagogical arguments in favour of this novel teaching system, alongside its objectives, teaching methods and criteria for the interpretation of facts.

The research work was carried out by 4 consecutive stages; its results, made very clear in comparative tables and graphs, point to the conclusion that despite existing fluctuations in the ability level of pupils in various experimental and control classes, on the whole the level is higher with the former rather than the latter. This was manifest during the last stages of the research work which witnessed some greater progress made in experimental classes, especially as regards the pupils' intellectual development. This is also true of such intellectual habits as reckoning and spelling which, in the initial stages, were rather poor in the experimental classes. The best results were obtained in the Ist forms, which seems to be another reason for introducing this novel teaching system already in the Ist forms.

The article points out in conclusion that although remarkable results have been obtained in the experimental schools sponsored by the Bucharest Institute for Pedagogical Sciences, in order to generalize the new system, which involves great responsabilities, it is indispensable that a larger number of research workers should examine jointly and systematically a wider range of problems confronting this experiment.

MIJLOACE EDUCATIVE FOLOSITE LA ORELE DE DIRIGENȚIE ÎN SCOPUL ÎNDRUMĂRII PROCESULUI DE AUTOEDUCAȚIE LA ELEVI

Conf. univ. STELIANA NĂSTĂSESCU

Sarcina formării viitorilor constructori ai societății comuniste impune necesitatea studierii și găsirii mijloacelor educative corespunzătoare. Pe această linie se înscrie și cercetarea de față întreprinsă în legătură cu posibilitatea măririi eficienței procesului instructiv-educativ, prin prisma îndrumării și conducerii muncii de autoeducație la adolescenți. În studiul acestei probleme am pornit de la considerentul că asigurarea unei concordanțe depline între munca educativă și particularitățile de vîrstă ale elevilor constituie un principiu important al educației în spiritul moralei comuniste.

Este știut că procesul instructiv-educativ în școala noastră conduce treptat elevii pe calea formării capacității lor de cunoaștere a lumii obiective. La vîrsta preadolescenței „obiectul cunoașterii începe să devină omul, lumea sa interioară... O dată cu dezvoltarea acestui interes față de alți oameni începe să se formeze și să se dezvolte conștiința de sine a preadolescentului, trebuința de a înțelege și a aprecia însușirile sale personale“ [1].

Numeroase cercetări dovedesc că necesitatea de a cunoaște și aprecia propriile calități și lipsuri la preadolescentul mare începe să se formeze în procesul cunoașterii oamenilor din jur, pe baza comparației propriei atitudini cu a acestora. Dezvoltarea deplină însă a acestei necesități, care constituie unul din factorii importanți ce contribuie la formarea personalității, „se produc mai tîrziu, în adolescență“ [2].

Se știe că sarcina esențială — aceea a educației morale a elevilor — revine, în primul rînd, dirigintelui. Procesul intens de formare a convingerilor morale, tipic pentru vîrsta adolescenței, „se exprimă și în necesitatea crescîndă a adolescentului de a se cunoaște pe sine însuși“ [3].

---

[1] V. A. Krutețki și I. S. Lukin: *Psihologia preadolescentului*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1960, p. 33.

[2] *Idem*, p. 34.

[3] V. A. Suhomlinski: *Lumea spirituală a școlarului*, Ed. didactică și pedagogică, 1962, p. 158.

Această necesitate se concretizează în preocuparea preadolescenților și mai ales a adolescenților de a cunoaște trăsăturile morale ale oamenilor, de a învăța să-și aprecieze în mod cît mai obiectiv propriile calități, în legătură cu locul pe care doresc să-l ocupe în viața colectivului, în familie, în viața lor independentă de mîine.

Procesul cunoașterii de sine nu este însă un proces static. Dezvoltarea conștiinței de sine, dezvoltarea unei atitudini conștiente față de propria comportare, constituie trepte premergătoare — mai ales la preadolescenții din clasele mai mari — în apariția „tendinței spre autoeducație — tendința de a se perfecționa în mod conștient, de a-și forma acele însușiri ale personalității pe care le consideră pozitive și de a le înlătura pe cele negative, de a lupta împotriva lipsurilor proprii“ [4].

Necesitatea de autoeducație, așa cum se știe, se dezvoltă mai intens mai ales în perioada adolescenței. De aceea, diriginții din școlile medii trebuie să aibă în vedere posibilitățile elevilor mai mari de a rezolva această necesitate: spirit critic și autocritic dezvoltat, o capacitate mult mai mare de a face aprecieri de natură morală.

Tendința spre autoeducare a tineretului poate și trebuie să fie îndrumată în lumina și conform cu cerințele moralei comuniste. De aceea, pedagogia științifică consideră autoeducația ca unul din aspectele principale ale educației comuniste.

Procesul autoeducației în condițiile societății noastre este conceput în strînsă legătură cu organizarea colectivului, în scopul înarmării personalității pentru activitatea practică în folosul societății. Lucrînd cu elevi de vîrstă școlară mare, diriginții din școlile medii pot rezolva cu succes sarcinile ce le revin, în măsura în care urmăresc îndrumarea și conducerea atentă a elevilor, în vederea rezolvării unor probleme tipice ce se pun la această vîrstă.

În studiul de față — în limita spațiului acordat — vom trata un aspect limitat al muncii dirigintelui, în această ordine de idei, și anume: unele mijloace ce pot fi folosite de diriginte pentru formarea capacității „cunoașterii de sine“, a capacității de apreciere și autoapreciere la elevi. La baza acestui studiu stă munca de cercetare desfășurată la școala „Mihail Sadoveanu“ din București, la clasele X—XI, în anii 1961—1963.

Avînd ca obiectiv mărirea eficienței muncii educative în colaborare strînsă cu factorii interesați — școala, familia, organizația U.T.M. — am experimentat în cei doi ani diferite mijloace de îndrumare a elevilor clasei experimentale în munca de autoeducație, urmărind — în paralel — evoluția unor clase de control.

În ansamblul măsurilor educative preconizate și experimentate, un loc important l-a avut organizarea unor ore de dirigenție cu o temă nouă, pe care am intitulat-o: „Să ne cunoaștem“. În cadrul acestor ore au fost prezentate: *caracterizările unor elevi făcute de către diriginte, aprecieri* asupra elevilor caracterizați de diriginte, *întocmite de către un colectiv* de colegi și *autoaprecierea* elevilor respectivi.

★

[4] V. A. Krutețki și I. S. Lukin: *op. cit.* p. 40.

Practica muncii educative dovedește că eficiența oricărui mijloc educativ depinde de măsura în care este însușit de elevi, de faptul dacă aceștia se conving de necesitatea lui. În caz contrariu, avem de-a face cu o reacție negativă, de rezistență din partea acestora. În genere, aplicarea oricărei măsuri educative presupune o mare răspundere din partea educatorului.

În cazul nostru, complexitatea mijlocului folosit a impus o grijă deosebită. Privind în ansamblu activitatea elevului, dînd o apreciere generală personalității lui, calităților și lipsurilor respective, indicînd direcțiile de dezvoltare și căile de autoeducație, trebuie să ne punem cu atît mai mult problema dacă elevul respectiv și colectivul în ansamblul său își însușesc punctul de vedere al educatorului și acționează ulterior în conformitate cu acesta. Desigur, aici un rol important îl are grija cu care sînt întocmite materialele, tactul pedagogic de care trebuie să dea dovadă dirigintele.

În experimentarea *metodei caracterizării elevilor de către diriginte* am fost preocupați în permanență ca elevii să fie priviți prin prisma colectivului ai căror membrii sînt, să comparăm rezultatele obținute de elevii caracterizați și de ceilalți colegi. Acest mod de a proceda a creat posibilitatea cuprinderii, sub diferite unghiuri, a unui mare număr de elevi. Am avut în vedere — atunci cînd a existat posibilitatea — ca în cadrul caracterizării unui elev cu rezultate foarte bune, să scoatem în evidență anumite calități și ale altor elevi, care trec neobservați de către colegi, aceștia fiind cunoscuți de obicei mai mult prin prisma abaterilor, a lipsurilor lor. Prin acest procedeu am urmărit:

— Orientarea colectivului pentru a vedea întotdeauna omul prin prisma activității sale complexe, pentru a descoperi la fiecare tovarăș deopotrivă calitățile și lipsurile și pentru a-l ajuta atît în lichidarea lipsurilor, cît și în dezvoltarea laturilor pozitive.

— Eliminarea posibilității apariției unor tendințe de înfumurare din partea unor elevi mai buni la învățătură și cu o comportare corespunzătoare. Am urmărit să creăm un asemena climat, încît și aceștia să simtă că au nevoie de ajutor ca și ceilalți membri ai colectivului, că au în permanență de învățat pentru a ajunge oameni adevărați.

— Evidențierea și stimularea unor elevi cu rezultate mai slabe — la un moment dat — la învățătură sau la comportare, care, pentru a putea depăși o situație mai dificilă, au în mod deosebit nevoie de un ajutor tovărășesc, exigent și plin de tact.

În timpul experimentării am urmărit împreună cu dirigintele să creăm acest cadru necesar, pentru ca măsurile preconizate să fie eficace, să-i ajute deci pe elevi în munca lor de cunoaștere a propriei personalități, de autoeducație. În legătură cu aceasta și ordinea prezentării caracterizărilor are o mare însemnătate. La clasa experimentală am urmărit atent o ordine anumită, îmbinînd prezentarea caracterizărilor unor elevi buni la învățătură, cu ale altora buni mai ales pe linia activității obștești. Criteriile de care am ținut seama în întocmirea caracterizării au fost următoarele:

— În primul rînd, am considerat că aceste caracterizări nu trebuie folosite ca un mijloc de „moralizare", ci ca un semn de încredere, ca un ajutor tovărășesc din partea dirigintelui și a colectivului, în scopul stabilirii unei perspective cît mai clare asupra posibilităților elevilor respectivi și asupra problemelor spre care să-și orienteze preocupările lor de autoeducație.

— Caracterizarea în ansamblu nu trebuie să aibă o formă „definitivă", iar recomandările respective să nu fie prezentate ca obligatorii, ca sarcini în legătură cu care elevii să-și ia angajamente în fața colectivului și a educatorului, ci ca sfaturi, la care elevul caracterizat are posibilitatea să mediteze și, în măsura în care consideră că-l pot ajuta, să le pună în aplicare.

Acest fel de a proceda ne-a dovedit că și în cazul unor elevi, care, datorită particularităților lor individuale, se împacă mai greu cu respectarea unor cerințe manifestate de educator sau colectiv, se observă începutul unui nou mod de a privi aceste cerințe. Respectul manifestat de diriginte pentru punctul de vedere al elevului constituie premisa de bază pentru determinarea unei atitudini pozitive față de influența acestor acțiuni educative.

Colectivul mobilizat în jurul acestui obiectiv acumulează de fiecare dată noi puncte de vedere, noi criterii în lumina cărora trebuie să fie privite problemele cele mai variate, legate de comportarea și de activitatea lui. Treptat, în cadrul unei acumulări de zi cu zi, orizontul colectivului în acest domeniu se lărgește. În procesul unei activități educative în care există o încredere deplină între educator și elev se ajunge la unirea punctelor de vedere, la aderarea elevilor la punctul de vedere obiectiv al dirigintelui. Un rol important în această privință îl are stimularea opiniei colectivului, a diferiților elevi.

Chiar în primul stadiu al experimentării, cînd în aprecierea colectivă a fiecărui elev se pornea numai de la caracterizarea prezentată de diriginte (aprecierile tovarășilor și autoaprecierea realizîndu-se într-un stadiu superior de dezvoltare a elevilor), întotdeauna s-a cerut părerea elevului respectiv asupra punctelor de vedere exprimate în caracterizare. El a fost solicitat să coroteze diferite aprecieri ale dirigintelui sau ale colegilor în cazul unui dezacord și în genere să spună deschis ceea ce gîndește despre modul în care activitatea sa este privită de educator și de colectiv. Din loc în loc, chiar în cursul caracterizării — atunci cînd este posibil — se trece peste anumite probleme, urmînd ca ele să fie completate în urma precizărilor făcute de elevul caracterizat sau de colectiv.

Caracterizarea unor elevi, expusă de către diriginte, ca mijloc de îndrumare a muncii de autoeducație, a fost experimentată numai după o activitate sistematică de cunoaștere a acestora, care a durat un an de zile. Trebuie, de asemenea, să fie reținut faptul că dirigintele clasei a lucrat cu cea mai mare parte din elevi încă din clasa a VIII-a.

În legătură cu folosirea acestui mijloc educativ se pot ridica diferite probleme. S-ar putea ridica, de pildă, problema dacă fiecare diriginte reușește să-și cunoască atît de bine elevii, încît să-și poată asuma răspunderea de a le face o caracterizare completă. Dar aceasta este o condiție de bază în munca oricărui diriginte. Orice educator și, în primul rînd, dirigintele, ca să poată acționa cu succes asupra elevilor, trebuie să-i cunoască temeinic. Educatorul care se bazează în procesul muncii educative numai pe o cunoaștere superficială a colectivului de elevi, realizată în cele mai multe cazuri din unele informații vagi pe care le capătă de la dirigintele anterior sau de la alți profesori, va înregistra inevitabil insuccese în munca educativă.

Din activitatea zilnică elevii cunosc — s-ar putea spune în mod frecvent — aprecierea educatorilor asupra felului în care învață și se comportă la ore. Dar o caracterizare mai largă, care să înfățișeze întreaga lor persona-

litate, tot ceea ce reprezintă ei la un moment dat și în ce direcții să-și îndrepte preocupările pentru formarea trăsăturilor și calităților omului nou, ce mijloace să folosească, acest lucru se face mai puțin și în multe cazuri nu se face de loc.

De asemenea, s-ar putea ridica problema, dacă este bine ca dirigintele să-și spună deschis părerea despre personalitatea elevului, în fața colectivului. Considerăm că în munca educativă cu elevii de vîrstă școlară mare, vîrstă la care tineretul manifestă un interes deosebit pentru formarea personalității, pentru făurirea unui ideal profesional și moral, este necesar să le facem cunoscute posibilitățile lor de dezvoltare și să-i mobilizăm astfel în legătură cu realizarea procesului educativ. Unirea eforturilor educatorului cu ale elevilor, în vederea înfăptuirii aceluiași scop, contribuie mult la mărirea eficienței muncii educative. Fiind rezultatul unei concepții științifice despre educație, aceste caracterizări reprezintă, după cum a dovedit practica, un mijloc important de îndrumare și de conducere a muncii de autoeducație a elevilor de vîrstă școlară mare de către diriginte.

În folosirea acestui mijloc educativ am pornit de la ipoteza că el va constitui un ajutor atît în munca elevilor, cît și a dirigintelui. Avînd ca obiectiv prezentarea caracterizărilor elevului în fața colectivului, dirigintele va acorda o atenție sporită celor mai variate manifestări ale elevilor, va fi preocupat să creeze posibilități cît mai mari pentru manifestarea multilaterală a acestora. Aceasta este necesar, pentru ca fiecare apreciere a dirigintelui să fie fundamentată pe numeroase date, să fie cît mai reală și mai convingătoare pentru elevi. Se creează condiții obiective pentru ca dirigintele să nu-și mai concentreze atenția aproape exclusiv asupra elevilor rămași în urmă la învățătură sau indisciplinați (fenomen ce se întîlnește destul de frecvent încă în munca educativă), scăpînd din vedere masa de elevi, care într-un fel sau altul au și ei nevoie de atenție și ajutor. Cunoscînd mai bine elevii, dirigintele va fi stimulat să desfășoare o muncă educativă cu un conținut mai bogat, pentru a răspunde cît mai mult necesităților colectivului pe care îl conduce. Dirigintele va fi preocupat în permanență să găsească acele cauze care determină succesele sau insuccesele în munca fiecărui elev și a colectivului în ansamblu, să descopere potențialul de care dispune colectivul și fiecare elev.

Caracterizările pot constitui un factor important în cimentarea și crearea unei atmosfere de apropiere între elevi și educator. Prin atenția egală acordată fiecărui elev, prin preocuparea de a înarma colectivul în genere și pe fiecare elev în parte cu mijloacele necesare educării și autoeducării, dirigintele își perfecționează propria activitate.

Succesele obținute în munca educativă, în urma determinării și îndrumării muncii de autoeducație cu ajutorul acestui mijloc, fac să crească încrederea dirigintelui în posibilitățile sale educative; el este stimulat pe linia desfășurării unei activități cît mai creatoare. Tratînd elevii de vîrstă școlară mare ca pe niște tovarăși mai tineri și nu ca pe niște copii, dirigintele are posibilitatea să-i cunoască mai bine și să le acorde un ajutor mai larg atît în problemele legate de școală, cît și în cele ce privesc viața lor în afara școlii. Prin folosirea acestui mijloc educativ, dirigintele are o mare răspundere: el este obligat să creeze în jurul fiecărui elev o atmosferă de înțe-

legere, exigență și ajutor reciproc, mijloc important pentru mobilizarea întregului colectiv în lupta pentru cunoașterea și perfecționarea comportării și a muncii fiecărui elev și a colectivului.

În linii generale planul caracterizărilor prezentate de diriginte a fost următorul:

— În primul rînd, se prezintă unele date cu privire la situația elevului în familie, date semnificative pentru anumite particularități ale comportării sale.

— Se prezintă rezultatele obținute la învățătură în decursul anilor, explicîndu-se — de cîte ori este posibil — cauzele care determină succesele sau lipsurile elevului. În această ordine de idei se subliniază atitudinea față de învățătură, ca formă esențială de activitate la elevi.

— În continuare, se arată unele particularități ale sferei intelectuale a elevului, pe care urmează ca acesta să le dezvolte pentru a obține rezultate superioare.

— Unele probleme ce se ridică în legătură cu alegerea profesiei.

— Aprecieri asupra muncii obștești desfășurate de elevi, subliniindu-se acele aspecte de rezolvarea cărora depinde dezvoltarea ulterioară a elevului pe această linie.

— Date cu privire la relațiile elevului cu colectivul respectiv, locul său în ansamblul relațiilor colective.

— Se arată apoi particularitățile caracterului elevului — atît sub aspectul calităților, cît și al lipsurilor.

— Caracterizarea se încheie printr-o concluzie, în care se dă o apreciere a personalității elevului în ansamblu, indicîndu-se, de la caz la caz, problemele ce trebuie avute în vedere pentru perfecționarea caracterului elevului respectiv. Aceste sugestii privesc atît colectivul, cît și pe elevul caracterizat.

Am vrea să subliniem faptul că aceste caracterizări prezentate de diriginte sînt cu atît mai utile, cu cît reușesc, de fiecare dată, urmărind problemele esențiale ale personalității elevilor, să depășească o anumită schemă și cu ajutorul unor date bogate să surprindă elementele cele mai tipice pentru elevul caracterizat.

De aceea, ținem să subliniem că ordinea problemelor în caracterizare poate varia de la caz la caz. Este necesar să menționăm și observația că dirigintele trebuie să prezinte aprecierile sale ca pe un punct de plecare, de orientare în cunoașterea personalității elevilor, urmînd ca, în continuare, ei înșiși să se preocupe de adîncirea diferitelor aspecte ale comportării și caracterului lor.

Prin folosirea acestui mijloc educativ am urmărit: stimularea unei opinii colective sănătoase în vederea creării unui sistem de relații favorabile muncii de autoeducație; orientarea colectivului în cunoașterea și în aprecierea comportării membrilor săi; indicarea perspectivelor generale de dezvoltare a elevilor și sugerarea măsurilor educative corespunzătoare; creșterea încrederii elevilor în posibilitățile lor de cunoaștere și de perfecționare a personalității lor; folosirea unor mijloace de influențare pedagogică indirectă, fiecare membru al colectivului, urmărind activitatea colegilor, fiind pus, totodată, în situația de a-și analiza propria comportare; stimularea spiritului de întrecere în colectiv; educarea atitudinii sincere a elevilor în

relațiile cu dirigintele, a unui interes sporit pentru munca de autoeducație; creșterea simțului de răspundere al elevilor față de școală, de viață, față de sine.

Vom prezenta mai jos caracterizarea elevei M. B.

M. este singurul copil la părinți. De obicei, cînd se vorbește despre un copil unic la părinți se are în vedere un copil alintat, care dă mult de lucru atît școlii, cît și familiei. În cazul de față, este însă vorba de o excepție. M. este crescută într-un spirit de exigență și chiar de severitate. Tatăl ei care a trăit într-o familie numeroasă și a avut de luptat singur cu multe greutăți pentru a răzbi în viață, fiind convins că tocmai aceste greutăți l-au călit, a creat premisele unei vieți asemănătoare și pentru M. Din educația ei a lipsit grija exagerată a părinților. De mică a fost privită și obișnuită să se poarte ca un om care trebuie să se descurce singur. Atmosfera de seriozitate din familie a avut o influență hotărîtoare asupra formării atitudinii ei față de muncă și învățătură. Datorită exigenței părinților, M. a fost obișnuită de mică să fie rezervată cu părinții și mai ales cu tatăl ei.

Atît în școala elementară, cît și în școala medie, M. a obținut rezultate foarte bune la învățătură. Aceste rezultate se explică, în primul rînd, prin preocuparea sistematică de a-și îndeplini datoria de elev printr-un efort de voință ce poate constitui un exemplu pentru fiecare coleg. În decursul anilor nu a avut preferințe pentru anumite obiecte, pregătindu-se la toate cu conștiinciozitate. Acest mod de a învăța i-a dat posibilitatea să-și formeze deprinderi de muncă sistematică. Începînd cu clasa a VIII-a, ea a manifestat un interes deosebit pentru botanică, inițial pentru modul în care profesoara expunea cunoștințele, avînd apoi chiar afinitate față de aceasta, destăinuindu-i unele lucruri legate de viața ei personală. Datorită acestei simpatii, M. a început să dorească să urmeze facultatea de biologie. Fără a neglija studiul la celelalte obiecte, a început să se pregătească în mod deosebit la această materie.

În clasa a VIII-a, la matematică și fizică avea medii de zece. În clasa a IX-a, cînd a venit într-un colectiv în care elevii aveau o pregătire superioară, la M. s-au remarcat o serie de lacune. Notele pe care le-a obținut au nemulțumit-o, profesorii i-au făcut adeseori observații și i-au cerut să acorde mai mult timp pregătirii la aceste obiecte. La început, M. a adoptat o poziție negativă față de aceste observații, ceea ce o împiedica să dea rezultatele așteptate. Ea considera că noul profesor nu-i apreciază modul de însușire a cunoștințelor (ca cele din clasa a VIII-a), avea impresia că o subapreciază. Era prima dată cînd i se întîmplă, în viața de elevă, nu numai să nu fie lăudată, ci chiar să primească observații.

Saltul calitativ în atitudinea ei față de matematică și fizică s-a produs în al doilea trimestru al clasei a X-a, cînd a înțeles adevărata natură a exigenței profesorului, care se baza pe încrederea în posibilitățile ei. Înțelegînd aceasta, ea a început să studieze materia de bază din clasele VIII—X.

Rezultatele s-au arătat imediat: teza la matematică de pe trimestrul II a fost efectuată numai în 15 minute și notată cu 9. Dar eleva M. n-a avut o atitudine creatoare în rezolvarea finală a problemei, care necesita un efort în sensul de a face față unei situații neîntîlnite anterior. Singurul din clasă care a reușit să dea răspunsul final a fost elevul E. (Subliniind rezultatele bune obținute de el la matematică în comparație cu una dintre elevele fruntașe din clasă, cu M., am urmărit să-i trezim încrederea în forțele sale.)

M. ar fi putut rezolva această problemă cu un efort mai mic decît al lui, dar la ea se manifestă o trăsătură care o caracterizează: tendința de descurajare în fața unor situații neașteptate. Trebuie să procedeze cu aceeași încredere și perseverență și în cazuri deosebite,

la fel cum acționează în situații obișnuite. Atitudinea ei față de învățătură se explică prin hotărîrea de a-și forma un viitor, de a urma o facultate.

Astfel, ea muncește sistematic, perseverează în activitatea de fiecare zi la toate obiectele în mod egal. M. este o elevă care vine în mod sistematic cu toate lecțiile bine pregătite. Fără să subapreciem rezultatele obținute pînă în prezent, îi recomandăm să muncească mai intens pentru a da rezultate la nivelul adevăratelor ei posibilități.

M. înțelege cu multă ușurință explicațiile; aceasta se datorește în mare parte atenției voluntare, interesului și perseverenței în activitate. Trebuie să facă un efort mai mare, pentru a trece prin propria judecată diferitele noțiuni, legi, reguli și să nu se mulțumească numai cu reproducerea lor corectă. Ea le acceptă fără rezervă, se mulțumește cu înțelegerea mersului logic al demonstrației pînă la rezolvarea finală; se limitează la înțelegerea demonstrației respective. Acest mod de a privi însușirea cunoștințelor pe băncile școlii, în viitor o poate împinge la formarea unui stil de muncă din care lipsește ceea ce poate să aducă succes și anume spiritul critic, creator, inițiativa.

Capacitatea pe care o are de a studia, trebuie îmbinat cu preocuparea de a aprofunda materia și de a căuta încă de pe acum să-și pună unele probleme mai complicate la care să răspundă.

În privința orizontului ei cultural și politic putem spune că este corespunzător. Este adevărat că pînă acum a acordat mai mult timp literaturii științifice decît celei beletristice. Îi recomandăm, cu acest prilej, să se preocupe mai mult decît pînă acum de citirea presei, de urmărirea diferitelor evenimente interne și internaționale.

M., ca și alți colegi, în decursul anilor a înclinat spre diferite profesii. Începînd cu clasa a VIII-a, i s-a conturat ideea de a deveni naturalistă, iar mai tîrziu inginer agronom (așa cum am subliniat, sub influența profesoarei de botanică). În ultima vreme a hotărît să urmeze medicina. Avem impresia că și de această dată alegerea pornește de la un criteriu subiectiv: după tratamentul pe care l-a făcut în iarna aceasta la spital i-a apărut și dorința de a urma medicina. Este foarte posibil ca hotărîrea ei să se fi bazat pe influența personalului medical întîlnit, a ordinei și a curățeniei impecabile ce domnește în aceste unități. Indiferent dacă va studia medicina sau agronomia, îi sugerăm ideea de a se ocupa și de cercetări în aceste domenii, unde va putea avea rezultate bune.

Pînă în clasa a X-a ea a avut diferite responsabilități pe linie de U.T.M. (membră în biroul pe clasă, responsabila clasei etc.). De aceste sarcini nu s-a achitat întotdeauna mulțumitor. Dacă în munca de învățătură a fost întotdeauna printre elevii fruntași, în munca obștească a avut lipsuri serioase. Cauza, după părerea noastră, este următoarea: socotea numai învățătura ca o sarcină primordială și tot timpul și-l folosea în acest scop. La această cauză se mai adaugă și firea ei foarte rece, distantă, care o îndepărta de colegi, cu care ajungea uneori pînă la conflicte. Pentru a evita aceste conflicte, a găsit că o soluție e tăcerea. Adeseori colegii și profesorii, datorită comportării ei indiferente, ajungeau la concluzia că nu o interesează viața clasei. În realitate ea se frămînta, deoarece conștiința nu putea să nu-i spună că are datoria de a ajuta colectivul, de a lupta împotriva manifestărilor negative, dar intervenția era făcută într-o formă ce adîncea și mai mult conflictul dintre ea și colectiv. Trebuie însă menționat că M. avea în fond o atitudine corectă, care, dacă ar fi fost acceptată de colegi, situația din colectivul clasei noastre s-ar fi îmbunătățit la timp.

Spre deosebire de colegii discutați pînă acum, M. nu s-a bucurat de simpatia tuturor. Puțini au fosa colegii care pînă acum i-au acordat încredere și prietenie. Colegii aveau o atitudine negativă față de M. Pentru ea colectivul nu prezenta o atracție, întrucît, simțind că nu este iubită și respectată de mulți dintre colegi, a adoptat o atitudine de rezervă.

La o ședință deschisă a U.T.M., pumîndu-i-se în față lipsurile pe care le-a manifestat, ea a avut posibilitatea să cunoască părerea colegilor despre ea.

În ultima vreme, cînd colectivul merge pe o linie justă, M. contribuie activ la acest proces. Faptul că din anumite puncte de vedere colegii au greșit față de M. s-a dovedit într-un moment hotărîtor pentru dezvoltarea colectivului. Un argument convingător din acest punct de vedere îl constituie intervenția elevei A. la o ședință de analiză a muncii, în care a combătut poziția unor colegi pentru inconsecvența din trecut și a dat ca exemplu pozitiv atitudinea elevei M.

Îi recomandăm să fie mai prietenoasă cu colegii și colegele.

Calitatea ei cea mai pregnantă este voința. Deși nu a ajuns la maturitate, încă de pe acum se poate spune că M. este stăpînă pe voința ei, că poate reuși să realizeze orice își propune, pentru că în general, își propune lucruri pe care le poate realiza, depunînd un anumit efort. Are spirit de organizare, este foarte ordonată și chiar pedantă. Atît în activitatea din școală, cît și în afară de școală, aceste trăsături fac ca M. să fie apreciată de cei din jur. Pentru că este ordonată și organizată, reușește într-un timp foarte scurt să rezolve în mod corespunzător sarcini care altor elevi nu numai că le iau un timp foarte mare, dar pe care nici nu le pot rezolva.

Este însă o fire închisă, puțin comunicativă. Aceasta se explică prin atmosfera foarte severă de acasă, dar și prin natura relațiilor și neînțelegerilor cu colegii. În același timp, trebuie să spunem că M. este sentimentală și la aceasta contribuie aceleași cauze amintite mai sus. Negăsind nici acasă și nici în clasă apropierea pe care o dorește, M. este tentată uneori să creadă că în afară de școală și de familie poate găsi prietenia de care are nevoie. De aceea, uneori, ea a confundat o simplă simpatie pe care poate să o aibă față de oricine, cu dragostea. Din această cauză a avut pînă acum de suferit.

Deși la început am evidențiat voința ei deosebită, am vrea să-i atragem atenția asupra unei tendințe de încăpățînare, căreia dacă îi va da frîu, îi va provoca greutăți în activitate și mai ales în relațiile cu oamenii. I se cere mai mult tact, mai multă delicatețe, atît în relațiile cu colegii, cît și în cele cu părinții. Faptul că se enervează foarte repede, creează impresia că este răutăcioasă.

În privința sincerității, trebuie spus că la ea se manifestă două tendințe diametral opuse: sînt cazuri în care sinceritatea merge pînă la capăt, chiar în probleme foarte delicate, pentru ca în alte împrejurări să refuze să dea chiar răspunsuri sumare, care nu ar angaja-o cu nimic. Aceste comportări au loc în două cazuri distincte: atunci cînd este convinsă că va găsi înțelegere este foarte sinceră, iar cînd se îndoiește că va fi înțeleasă, se eschivează, nu vrea să riște.

În general firea ei este optimistă, formată în lupta cu diferite greutăți din care a ieșit învingătoare. Siguranța față de viitor, față de posibilitățile sale, o fac să muncească perseverent și cu plăcere.

Am început cu o calitate semnificativă pentru personalitatea ei și vom încheia cu o altă calitate tot atît de pregnantă.

Este vorba de intransigența și seriozitatea ei. Aceste trăsături dovedesc că M. are o personalitate bine conturată, cu calități demne de apreciat.

În același timp, are dreptul să se bucure și din partea colegilor de o atitudine prietenească. În ce o privește, în perioada care a mai rămas pînă la sfîrșitul școlii medii, ea trebuie să dovedească aceeași hotărîre și intransigență în activitatea școlară, în lupta pentru formarea caracterului său, pentru lichidarea lipsurilor proprii și ale colegilor".

★

Pentru a determina o atitudine cît mai activă din partea elevilor clasei experimentale față de munca de autoeducație, în cadrul orelor de dirigenție am introdus un element nou: alături de caracterizarea prezentată de diriginte, *un colectiv format din cîțiva elevi a întocmit și prezentat o apreciere* asupra activității și comportării elevului caracterizat. Pentru ca aprecierea să fie cît mai cuprinzătoare, colectivul a fost alcătuit din colegii cei mai apropiați ai acestuia.

Prin acestea am urmărit să creăm premise pentru ca activitatea celui caracterizat să fie privită sub aspecte cît mai variate și mai obiective.

Prin folosirea acestui mijloc de îndrumare a muncii de autoeducație de către diriginte, am urmărit și realizarea unui control asupra eficienței caracterizărilor prezentate de diriginte. În același timp, am considerat că acest mijloc va ajuta pe elevi în cunoașterea și formularea unei aprecieri obiective a tovarășilor lor și-i va învăța ca în activitatea de viitor să știe să cunoască și să prețuiască pe tovarășii de muncă, să fie preocupați de a contribui la ridicarea nivelului muncii și comportării acestora. Colectivul ce întocmea aprecierile respective se forma la indicația dirigintelui cu două sau trei săptămîni înainte, în genere pe bază de voluntariat. Dacă avem în vedere faptul că lista elevilor ce urmau a fi caracterizați se întocmea de la începutul trimestrului, ne dăm seama că aceștia își concentrau din timp atenția asupra comportării colegului respectiv.

După ce colectivul se completează, elevii au un schimb de păreri; fiecare își formulează aprecierile, apoi le prezintă colectivului spre definitivare. Cel care are puncte de vedere diferite își rezervă dreptul de a și le susține în timpul discuțiilor. Numai după aceea aprecierea este văzută de diriginte. Dirigintele face un control al realizării sarcinii respective, dă eventual unele sfaturi, dar nu intervine în problemele de fond stabilite de colectiv. Nu se impune elevilor o schemă după care să se ghideze în întocmirea aprecierilor. Ei au latitudinea să se refere la acele probleme, pe care le consideră mai interesante, tipice pentru elevul respectiv.

La ora de dirigenție, în cadrul temei „Să ne cunoaștem", acest mijloc constituia la început primul punct al ordinei de zi, iar ulterior cînd au intervenit și autoaprecierile, el a devenit al doilea punct.

În linii mari, prin experimentarea acestui mijloc educativ am urmărit: mărirea posibilității membrilor colectivului de a se cunoaște între ei; formarea la elevi a priceperii de a aprecia în mod obiectiv rezultatele muncii colegilor; creșterea spiritului critic și a obiectivității fiecărui membru al colectivului; creșterea simțului de răspundere al membrilor colectivului față de aprecierile despre tovarășii lor; consolidarea relațiilor de tovărășie și prietenie dintre membrii colectivului, pe baza unei atitudini principiale; mobilizarea atenției întregului colectiv asupra comportării fiecărui membru al său, asupra cauzelor care-i determină succesul sau insuccesul în activitate și în comportare.

Dăm mai jos aprecierea întocmită de colectiv elevei M. B.

Apreciere

Putem spune că pe eleva M. o cunoaștem și nu prea. Desigur că această constatare nemulțumește pe oricine. M este o fire închisă, din care cauză e greu de cunoscut ce gîn-

deşte. Datorită faptului că în purtarea ei se contrazic unele lucruri, nimeni din clasă nu poate să zică că-i cunoaşte bine caracterul. Vom încerca, totuşi, să arătăm unele trăsături de caracter pe care le-am observat la M., pentru a ajuta, în măsura în care vom putea, la întregirea caracterizării colegei noastre.

Ea vrea să dea examen la medicină şi faptul că persevorează în muncă este o dovadă că va reuşi să-şi realizeze visul. Credem că dacă va ajunge medic, nu se va limita numai la îngrijirea bolnavilor, ci va încerca să facă unele descoperiri în specialitatea sa.

M. se gîndeşte la lucruri serioase, are concepţii sănătoase în felul ei de a lucra, se conduce după principii juste, dar cîte o dată susţine un lucru pe care nu-l respectă. Este individualistă. Gesticulează cînd vorbeşte, iar cînd vrea să convingă pe cineva de opinia ei, bate cu pumnul în bancă.

O altă părere a colectivului este că M. nu este loială. Aceasta a reieşit din faptul că pe unii elevi îi ajută în momentul cînd este solicitată, iar pe alţii nu, în funcţie de sentimentele pe care le are faţă de aceştia.

Din această apreciere a colectivului se vede clar cum a crescut interesul elevilor pentru cunoaşterea reciprocă şi acordarea ajutorului corespunzător, fap care contribuie la desfăşurarea cu succes a muncii de autoeducaţie.

Deosebit de interesant este procesul pe care-l trăiesc elevii care întocmesc şi prezintă aprecierea. În conştiinţa lor se dă o luptă internă între datoria de a fi principiali, obiectivi şi atitudinea subeictivă uneori faţă de prieteni, ceea ce este încă o dovadă a eficacităţii acestui procedeu. Dăm mai jos cîteva date care reflectă frămîntarea elevilor care prezintă aprecierile.

Astfel, o elevă spunea: „Atunci cînd mi s-a dat sarcina aceasta m-am întrebat: în ce măsură voi putea să prezint în faţa colegilor mei adevăratul caracter al prietenei mele? Le va folosi colegilor mei această caracterizare? Vor putea astfel să o cunoască mai bine? Toate acestea mi-au trecut atunci prin minte, fără să fi găsit momentan un răspuns la vreuna din ele. M-am sfătuit cu o altă prietenă a ei care era şi ea în colectivul ce urma să-i facă aprecierea. Ne-am întrebat: o să se supere cumva dacă-i vom arăta în faţa colegilor o parte negativă a caracterului ei? Nu se va supăra. Ne este prietenă şi va înţelege misiunea noastră. Şi nu numai că nu se va supăra, dar va fi mulţumită că-şi va afla şi ea unele defecte, în cazul cînd nu le cunoaşte..."

Un alt elev arăta: „După părerea mea aprecierile acestea sînt importante pentru noi toţi. Participînd la orele noastre de dirigenţie în care se fac caracterizări, poţi învăţa foarte multe. Eu personal mi-am cunoscut astfel mulţi colegi. Atmosfera care s-a creat la noi în clasă în urma acestor caracterizări este prietenească, de încredere reciprocă între noi şi tovarăşul diriginte".

★

În cadrul preocupării de a deprinde pe elevii şcolii medii cu munca de autoeducaţie, ca o continuare a celor două mijloace prezentate, am folosit la orele de dirigenţie şi *autoaprecierea*. Folosirea acestui mijloc cere — mai mult decît cele anterioare — o atmosferă de încredere şi de înţelegere deplină.

Cele mai intense emoţii au fost trăite de elevi prin folosirea acestui mijloc educativ, deoarece îi solicita să rezolve două probleme dificile: să-şi formeze o părere de ansamblu cît mai reală asupra personalităţii proprii, pe

care, în același timp să o prezinte în fața colectivului, sincer, cu curaj și demnitate.

Avînd în vedere acest fapt, primii elevi desemnați să-și facă autoaprecierea au fost cei care se bucurau de stimă și dragoste din partea întregului colectiv. De asemenea, am urmărit ca aceștia să fie dintre elevii care redau frumos și cu ușurință gîndurile și preocupările lor.

Elevului desemnat să-și facă autoaprecierea i se cerea să se sfătuiască cu părinții și cu colegii asupra comportării sale, iar concluziile să le aștearnă pe hîrtie și să le arate dirigintelui (cercetătorului) cu cîteva zile înainte de ora de dirigenție respectivă. Cu acest prilej, dirigintele nu intervine în conținutul aprecierii pe care și-o face elevul. El sugerează, însă, atunci cînd este cazul, și alte probleme la care acesta ar urma să se gîndească. Acest mod de a proceda este important pentru faptul că lasă pe seama elevului întreaga răspundere a ceea ce urmează să spună.

Orele de dirigenție cu tema „Să ne cunoaștem", în urma introducerii acestui mijloc, aveau următoarea ordine de zi: autoaprecierea; aprecierea colegilor; caracterizarea făcută de diriginte; discuții. Ordinea indicată nu este întîmplătoare; dirigintele și cercetătorul au urmărit să sublinieze stima pentru punctul de vedere al colectivului, pentru modul lui de a privi aceste probleme.

Vom arăta, pe scurt, modul în care se desfășoară aceste ore. La început dirigintele amintește colectivului scopul urmărit, apoi dă cuvîntul elevului pentru a-și prezenta autoaprecierea. Se prezintă apoi aprecierile colegilor și caracterizarea dirigintelui. Luînd cunoștință de părerile asupra colegului lor, elevii din colectiv trec la discutarea materialelor prezentate. După aceea se dă cuvîntul elevului caracterizat, care își spune deschis părerea despre recomandările și aprecierile ce i s-au făcut. Apoi, printr-o scurtă concluzie la sfîrșitul orei, dirigintele caută să dezvolte interesul și încrederea elevilor în munca de autoeducație.

Subliniem că toate autoaprecierile prezentate au reflectat seriozitatea elevilor, dorința lor de a învinge greutățile, de a se cunoaște cu adevărat. Desigur, particularitățile individuale, posibilitățile diferiților elevi, natura relațiilor cu colectivul sau cu educatorii, dau o notă distinctă acestor autoaprecieri.

Folosirea acestui mijloc, alături de celelalte două, a ajutat, în același timp, pe elevi și în următoarele direcții: să se obișnuiască cu aprecierea obiectivă a activității și comportării proprii; să-și desăvîrșească priceperea de cunoaștere a propriilor lipsuri și posibilități, în vederea muncii de autoeducație; să se deprindă să dea o apreciere a diferitelor aspecte ale personalității și comportării lor, în lumina cerințelor colectivului și societății noastre; să se apropie între ei, să își sporească încrederea și sinceritatea în relațiile lor.

În continuare, vom prezenta autoaprecierea elevei M. B.

Autoapreciere

E greu să-ți dezvălui în public unele trăsături negative, de care îți dai seama și tu că sînt inacceptabile. Uneori renunțam repede să-mi duc sarcina la bun sfîrșit, așa cum renunț și la alte lucruri în momentul în care îmi iese în cale o piedică. De multe ori se

întîmplă ca într-un moment să mă gîndesc imediat să îndrept răul, dar dacă mama sau cineva din jurul meu îmi spune că e greu sau nu merită, dau imediat înapoi. Din cauza unor acțiuni necugetate fac lucruri urîte și abia cînd mă lovesc de urmările lor stau și mă gîndesc cum de am putut proceda așa.

Ceea ce mă caracterizează în mod hotărîtor este însă încăpățînarea. Uneori această încăpățînare se confundă cu un fel de voință, alteori, însă, are repercusiuni nu prea plăcute pentru mine. Din această încăpățînare reiese și un fel de despotism, prin faptul că vreau să-mi impun părerile bune sau rele tuturor celor ce mă înconjoară și în special celor care îmi sînt apropiați. Numai în momentul în care sînt în fața unui străin, felul meu de a mă purta acasă sau în societatea celor apropiați se schimbă.

Pe cît sînt de guralivă acasă, în afară devin tăcută și mă sustrag din cadrul format de rude sau colegi. Nu rare au fost ocaziile cînd mama a putut asculta păreri cu totul diferite de cele ale dînșii despre felul meu de a mă purta.

Prietenii nu prea leg, poate tocmai datorită firii mele necomunicative. Am vrut să renunț la acest fel de a mă purta, căutînd să impun și clasei o serie de păreri proprii, dar m-am lovit de un fel de crustă de ghiață, ceea ce m-a durut mult. Din această cauză sînt considerată egoistă. Sînt pusă pur și simplu într-o dilemă al cărei răspuns aș ruga să mi-l dea clasa întreagă. Colegele sau colegii n-au căutat să mă înțeleagă și pentru aceasta stau și mă gîndesc.

În multe împrejurări destul de grele am dat dovadă de voință, am căutat să fac ceva bun și am reușit. Îmi place să învăț. Aș vrea să lucrez într-un laborator, la microscop. Poate este cea mai mare dorință a mea și aș vrea să mi se împlinească.

Despre atitudinea mea la școală încă nu știu: este oare cea pe care trebuie să o urmez și în viață, sau trebuie să o las de o parte, să adopt cu totul altă cale. La aceste nelămuriri aștept răspuns în cadrul acestei ore, pe care, cu toate că îmi provoacă emoții, am așteptat-o cu nerăbdare.

★

Nu credem că este lipsit de importanță să arătăm, în concluzie, unele rezultate obținute în munca educativă la clasa experimentală, la sfîrșitul celor doi ani de activitate. Aceste rezultate se concretizează în succesele înregistrate de elevii clasei experimentale în mai multe direcții, ca, de pildă, închegarea colectivului de elevi pe baze principiale și îmbunătățirea relațiilor dintre membrii colectivului.

În această privință afirmăm, fără să exagerăm, că s-a produs cu adevărat o cotitură. Într-o clasă în care la începutul anului 1962/1963 (clasa a X-a) erau acceptate unele criterii nejuste (acoperirea unor abateri ca: chiulul, suflatul, copiatul etc.), în momentul de față constatăm existența unei puternice și sănătoase opinii publice. Între elevii clasei s-au stabilit adevărate relații tovărășești și s-au introdus forme variate de ajutor reciproc izvorîte din inițiativa colectivului. Se constată, de asemenea, și o creștere a spiritului de autocontrol, atît în ce privește învățătura, cît și comportarea; s-a creat un climat favorabil activității de autoeducație colectivă și individuală și se remarcă o preocupare intensă pentru perfecționarea comportării. Elevii acestei clase dovedesc o maturitate mult mai mare în comparație cu colegii lor din clasele paralele.

Influența acestor mijloace educative, experimentate în cadrul orelor de dirigenție, se face simțită și în comportarea și activitatea elevilor în afara școlii. Numeroși părinți au confirmat acest lucru.

Părerea întregului colectiv despre eficiența caracterizărilor o redăm în tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Problema la care se referă	Nr. de elevi care și-au spus părerea	%
1	Au învățat să-și cunoască propria personalitate	37	100%
2	Au fost ajutați să cunoască în mod real colegii	28	75%
3	Au simțit ajutor în îmbunătățirea activității și comportării proprii, a atitudinii față de colegi	30	81%
4	Caracterizările au constituit un mijloc important de apropiere între colectivul de elevi și diriginte	37	100%
5	Se simt mai stăpîni pe ei în munca pe care o desfășoară în vederea autoeducației	26	70%

Menționăm că aceste date au fost obținute după discutarea în colectiv a unui număr de șase caracterizări, fapt care atestă eficiența educativă a acestui mijloc. La începutul celui de-al doilea an de experimentare, pentru a ne convinge și mai mult dacă experimentul dă rezultatele dorite, am încercat să stabilim în ce măsură se menține interesul elevilor pentru caracterizări. Am hotărît, de comun acord cu dirigintele clasei, ca elevii care urmau să fie caracterizați în trimestrul I (clasa a XI-a, anul școlar 1962/1963), să răspundă singuri la aprecierile făcute. Cu acest prilej, toți elevii și-au manifestat dorința să fie caracterizați în primul trimestru, pentru a primi mai devreme ajutorul respectiv.

S-au înregistrat schimbări și în caracterul relațiilor dintre diriginte și elevi. Elevii au în prezent o atitudine deschisă față de educator și nu se mai întîlnesc cazuri de ascundere a unor abateri.

Se simte din ce în ce mai puțin necesitatea ca dirigintele să intervină într-o serie de situații. Colectivul aduce acum un aport prețios în rezolvarea celor mai importante probleme educative. Dirigintele este mai mult solicitat de elevi să-i ajute în rezolvarea celor mai variate probleme, atît în ce privește activitatea pe care o desfășoară în cadrul școlii, cît și în afara ei.

Aceste mijloace de îndrumare a muncii de autoeducație au influențat pozitiv și asupra creșterii rolului școlii în orientarea profesională a elevilor, sub aspectul cunoașterii posibilităților lor.

Urmărind evoluția situației la învățătură a elevilor acestei clase, constatăm că la sfîrșitul anului școlar 1962/1963, în comparație cu aceeași perioadă a anului trecut, rezultatele obținute de marea masă a elevilor sînt net superioare. A scăzut simțitor numărul celor care aveau rezultate la limită, a crescut numărul celor ce învață bine și foarte bine și mai ales al celor care obțin medii între 6 și 7.

Dacă vom lua aceste date, numai ca un punct de plecare — pentru că la obținerea acestor rezultate concură atîția factori — comparativ cu clasele de control, putem totuși conchide că introducerea elementelor de îndrumare și conducere a muncii de autoeducație dă și în această privință rezultatele dorite, că prin munca educativă desfășurată rolul școlii crește și în această privință în mod hotărîtor.

Pe baza muncii experimentale desfășurate pînă în prezent, putem afirma cu certitudine că în complexul muncii educative cu adolescenții un rol de bază trebuie să-l aibă îndrumarea și conducerea muncii de autoeducație a elevilor de către diriginte și că mijloacele expuse în acest studiu pot aduce o contribuție însemnată.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА, ПРИМЕНЯЕМЫЕ НА УРОКАХ ПО КЛАССНОМУ РУКОВОДСТВУ С ЦЕЛЬЮ НАПРАВЛЕНИЯ САМОВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

Автор настоящей статьи рассматривает некоторые вопросы, касающиеся увеличения действенности воспитательной работы классных руководителей средней школы.

Исходя из необходимости направления и руководства работы по самовоспитанию учащихся старших классов, экспериментируется система средств, предназначенных для создания необходимых условий организованному проведению — под руководством школы — самовоспитательного процесса.

Автор описывает экспериментированные воспитательные средства. Такими средствами являются характеристика учащихся, проведенная классным руководителем, оценка их работы и поведения, проведенные коллективом, а также самооценка.

Статья содержит ряд данных, которые от ажают влияние воспитательных средств на развитие возможностей учащихся оценивать работу и объективно анализировать поведение товарищей.

В конце статьи автор приводит выводы, доказывающие увеличение действенности воспитательной работы посредством вовлечения коллектива учащихся — под руководством и внимательном направлении классного руководителя — в области работы по самовоспитанию.

MOYENS EDUCATIFS EMPLOYES AUX HEURES D'EDUCATION DANS LE BUT DE DIRIGER LE PROCESSUS D'AUTOEDUCATION CHEZ LES ELEVES

(Résumé)

L'étude traite de certains problèmes importants relatifs au travail éducatif du professeur principal dans l'école secondaire.

Prenant comme point de départ la nécessité d'orienter et de conduire l'autoéducation chez les élèves des classes supérieures, on expérimente un système de moyens destinés à créer le climat adéquat au développement de ce processus psychologique.

Les moyens éducatifs préconisés par l'auteur à cette fin sont : a) les portraits moraux des élèves adolescents, faits par le professeur principal, b) l'appréciation de l'activité et du comportement de certains élèves, faite par leurs collègues eux-mêmes et c) l'autoappréciation.

L'article renferme aussi une série de données reflétant la manière dont ces moyens éducatifs ont de l'influence sur l'extension progressive des possibilités des élèves d'apprécier l'activité de leurs camarades et d'analyser objectivement leur comportement.

SOME MEANS USED AT EDUCATIONAL CLASSES TO GUIDE SELF-EDUCATION PROCESSES IN PUPILS

(Abstract)

The article treats of some important problems concerning a greater efficiency of educational work by class teachers in the high schools. It is a survey of some educational means devised and experimented by the author, such as pupils' characters given by the class teacher, appreciations of some pupils' activities and conduct by a collective of pupils, and self-criticism, which are all meant to bring about a systematic development of self-education processes under the direct supervision and care of class teachers.

The article gives in conclusion some concrete instances and results showing the possibility of increasing the efficiency of educational work with adolescents along these lines.

CERCETĂRI ASUPRA FORMĂRII DEPRINDERILOR DE NĂVĂDIRE *

Lector univ. PETRE PUFAN
și
Ing. MARGARETA BONTAȘ
Cercetători științifici la Institutul de științe pedagogice

Realizarea cu succes a sarcinilor trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. cu privire la îmbunătățirea pregătirii muncitorilor calificați este strîns legată de organizarea învățămîntului și de îmbunătățirea muncii de instruire și de educare în școlile profesionale și tehnice. Acestea trebuie să devină principalele forme de pregătire tehnică și profesională a tineretului, avînd sarcina fundamentală de a instrui în mod organizat și planificat muncitori calificați, temeinic înarmați cu deprinderi și cu cunoștințe tehnice și profesionale, culți, educați în spiritul atitudinii comuniste față de oameni și de muncă.

Printre temele de cercetare înscrise în planul Institutului de științe pedagogice se află și tema referitoare la instruirea practică a elevilor din școlile profesionale ale sectorului industriei ușoare.

Pentru ridicarea nivelului instruirii practice a elevilor am aplicat un nou sistem de instruire practică, denumit „instruirea practică alternativă", activitatea elevilor desfășurîndu-se, în mod organizat, atît în atelierul-școală, cît și în întreprindere [1]. Deoarece în atelierele-școală nu se pot crea în întregime condițiile specifice întreprinderilor industriale, am considerat că în procesul de instruire este necesar — chiar din anul I — ca munca în întreprindere să facă parte integrantă din instruirea practică a elevilor.

Desigur că, între problemele instruirii practice, procesul țeserii ocupă un loc din cele mai importante. Însușirea acestui proces de către elevii șco-

* La organizarea cercetărilor și la culegerea datelor au mai participat tov. Săulescu Eugenia și Canciu Mihai — maiștri instructori la școlile profesionale textile din București și din Cisnădie-Sibiu și tov. prof. Nicolae Sora.

[1] M. Bontaș: *Instruirea practică alternativă a elevilor școlilor profesionale din sectorul industriei ușoare*, Revista de pedagogie nr. 3/1962.

lilor profesionale textile, necesită familiarizarea lor cu o serie de operații pregătitoare printre care năvăditul ocupă un loc principal. În cadrul sistemului obișnuit de instruire practică a elevilor, năvăditului îi este rezervat un număr important de ore, atît de tehnologie cît și de lucru efectiv în atelierul-școală, însă, din observațiile și sondajele efectuate, ne-am convins că disciplinele tehnologice și instruirea practică în producție — nefiind corelate — elevii pornesc la însușirea operațiilor de năvădire fără a se baza pe premisele teoretice necesare. În același timp, necunoscînd decît sporadic munca desfășurată în întreprinderile textile, datorită numărului redus de vizite ce efectuează în aceste locuri, reprezentările elevilor privitoare la năvădire, sînt de multe ori limitate la țesăturile (articolele) ce se execută în atelierul-școală. Nu mai vorbim de faptul că în primul an de școală elevii cunosc prea puțin metodele și procedeele înaintate de lucru ale muncitoarelor năvăditoare fruntașe.

După părerea noastră, însușirea de către elevi a operațiilor de năvădire nu se reduce la simpla mînuire, fie ea chiar rapidă, a instrumentajului cerut de năvădire și la executarea unui număr de rapoarte prin imitarea activității maistrului. Ca orice deprindere de muncă, năvădirea presupune din partea celui care o efectuează, priceperea de a-și reprezenta cu claritate rezultatul muncii (pe bază de schițe, modele, scheme), anumite priceperi organizatorico-tehnologice referitoare la alegerea utilajului și a materiilor prime necesare, precum și alte priceperi de efectuare a unor operații necesare produsului muncii. Toate aceste elemente se dobîndesc de către elev prin însușirea sistematică a cunoștințelor și procedeelor prezentate de către profesorii și instructorii de practică. Dar formarea deprinderii de năvădire nu trebuie să se oprească aici, elevii trebuind să ajungă ca — în mod independent — să analizeze calitățile și defectele lucrului efectuat și să caute noi metode pentru îmbunătățirea lui, să propună noi soluții.

Din motivele arătate, lucrul acesta nu este posibil pe deplin în condițiile actualului sistem de instruire. Ipoteza noastră și a cercetării pe care o prezentăm, este că, în cadrul sistemului de instruire practică alternativă rezultatele sînt calitativ superioare fiindcă, în permanență, există preocuparea pentru realizarea următoarelor obiective:

a) Repartizarea mai judicioasă a orelor pe capitole și teme, asigurîndu-se astfel ordinea temelor cerute de procesul tehnologic și rezervîndu-se timp suficient pentru însușirea de către elevi a tuturor operațiilor de muncă. Cadrele didactice care se ocupă de instruirea elevilor au în vedere ca după învățarea unor operații, elevul să primească sarcini tot mai complexe, a căror îndeplinire implică folosirea operațiilor însușite.

b) Respectarea concordanței între cunoștințele de tehnologia meseriei și cerințele instruirii practice.

c) Urmărirea în permanență ca premisele priceperilor și deprinderilor de muncă formate în cadrul atelierului-școală să fie dezvoltate și consolidate în întreprinderile textile în care elevii efectuează practica de producție, pentru ca astfel ei să cunoască metodele și procedeele înaintate de lucru.

Avînd în vedere că în formarea oricărei deprinderi de muncă și deci și a năvăditului se pune problema existenței cu obligativitate a unui model mintal, a unei imagini referitoare la acțiunea din care se automatizează unele verigi, prima întrebare la care ne-am propus să dăm răspuns, prin cercetarea de față, se referă la formarea imaginii, a modelului care reglează această acțiune: 1. Care sînt cele mai bune condiții în care se realizează formarea modelului, a imaginii care dirijează motricitatea celui care năvădește? 2. Cum se perfecționează, la elevi, execuția (realizarea motrice a năvăditului) și în ce măsură se apropie ea de activitatea desfășurată de muncitorii cu experiență?

Cercetările s-au desfășurat îndeosebi în școala profesională textilă „Dîmbovița" din București, urmărindu-se atît activitatea elevilor din clasele în care a fost introdus sistemul de instruire alternativă (clasele experimentale), cît și a celor din clasele în care se folosea pentru instruirea practică a elevilor, vechiul sistem (clasele de control). Totodată, au fost efectuate sondaje la școlile profesionale textile din Timișoara și Cisnădie. Cercetările au cuprins un număr de aproximativ 210 elevi și s-au desfășurat în anul școlar 1961/62.

Pentru rezolvarea obiectivelor arătate mai sus, am folosit metodele de cercetare adecvate condițiilor de instruire practică și anume: observația la fiecare lecție de instruire practică, la tehnologia meseriei, la desen tehnic, la fizică; analiza produselor activității elevilor, convorbirile cu elevii și profesorii, chestionarul și experimentul. În cercetările noastre au fost mult utilizate lecțiile experimentale care au fost întotdeauna însoțite de anumite teme (probe) a căror rezolvare punea pe elevi în situația de a opera cu noțiunile învățate. Aceste teme au cuprins probleme teoretice, referitoare la operațiile de năvădire, probleme de reprezentare grafică a diferitelor sisteme de năvădire, probleme de practică propriu-zisă, năvădirea unui număr determinat de rapoarte în atelierul-școală sau întreprindere. Cu acest prilej s-au făcut cronometrări și a fost urmărit modul de îmbunătățire a mișcărilor cerute de operațiile năvădirii.

Prezentarea rezultatelor și interpretarea lor.

I. Analizînd procesul de muncă, K. Marx a subliniat capacitatea omului de a prevedea și planifica rezultatele viitoarelor sale acțiuni: „Ceea ce distinge însă din capul locului — spune K. Marx — pe cel mai prost arhitect de albina cea mai perfectă, este faptul că el a construit celula în capul său, înainte de a o construi din ceară. La sfîrșitul procesului de producție apare un rezultat, care încă la începutul acestui proces exista în mod ideal, în închipuirea muncitorului" [2]. Activitățile și acțiunile umane se realizează în funcție de imaginile, reprezentările privitoare la acestea, omul căutînd să dea viață scopului său „pe care îl cunoaște, care determină ca o lege felul activității sale și căruia el trebuie să-i subordoneze voința sa" [3].

Formarea deprinderilor de muncă presupune deci cu obligativitate existența unui model mintal, a unor reprezentări privitoare la acțiunile din care unele verigi, componente, se automatizează. În perfecționarea deprinderilor

[2] K. Marx: *Capitalul* vol. I, ed. a IV-a, Ed. Politică, București, 1960, p. 208.
[3] *Idem*, Op. cit., pag. 208.

de muncă trebuie să fie vorba nu numai de perfecționarea mișcărilor și de o mai bună coordonare a lor, ci și de o perfecționare și consolidare a modelului mintal, a reprezentărilor care conduc, dirijează realizarea operațiilor de muncă. Desigur că lucrul acesta se obține prin acumularea de noi cunoștințe referitoare la activitatea respectivă, prin cunoașterea metodelor de muncă ale altor persoane, prin perceperea vizuală a acțiunilor acestora ș.a. Însă, în mod deosebit, el se obține prin realizarea motrice a activității, care angajează persoana sub toate aspectele ei. „Deși orientarea prealabilă joacă un rol esențial în formarea deprinderilor motorii — spune A. V. Zaporojet — ea își poate îndeplini funcția numai atunci cînd subiectul posedă o experiență suficientă de acțiune în condiții similare, numai atunci cînd posedă o rezervă de legături temporare corespunzătoare“ [4]. Deci, munca în producție, în atelierul-școală, în cercurile științifice etc. și desigur și modul în care se desfășoară acestea, prezintă o semnificație deosebită pentru pregătirea elevilor, fiindcă multe cunoștințe nu se asimilează, nu sînt înțelese pe deplin decît prin realizarea lor de către elevi.

Formarea reprezentărilor de acțiune, a modelului, reprezintă o problemă destul de complicată. Nu mai încape îndoială că substratul nemijlocit al imaginii, al modelului mintal îl constituie legătura neurodinamică a centrilor diferiților analizatori cu analizatorul motor. Prin perceperea repetată de către om, a obiectelor și acțiunilor, anumite calități ale acestora devin semnale ale respectivelor obiecte sau acțiuni și dobîndesc posibilitatea de a fi actualizate. Pentru a se ajunge aici este însă necesar ca individul să se orienteze, să-și călăuzească în mod conștient preocupările către anumite obiecte sau acțiuni din realitatea înconjurătoare. Aceasta este prima condiție și cea mai importantă a transformării semnalului în imagine, în reprezentare. Este necesar a mai sublinia că reprezentarea este dependentă nu numai de excitantul care-o semnalizează, ci și de caracterul percepției cu ajutorul căreia s-a format ea, de modul în care a fost perceput obiectul sau acțiunea de către individ. Caracterul lacunar al unor reprezentări se datorește în mare măsură unei percepții superficiale.

Care sînt factorii care participă la realizarea modelului mintal de lucru, a reprezentărilor de acțiune, în cazul oricăror deprinderi, deci și a celor de năvădire, de care ne ocupăm în lucrarea de față?

În primul rînd, trebuie să menționăm explicația sau instrucția verbală, care cuprinde bagajul cunoștințelor însușite de elevi la lecțiile de tehnologie și instructajul primit la lecțiile din atelierul-școală și în întreprindere. În al doilea rînd, menționăm demonstrarea modului de efectuare a activității de către profesor și maistrul instructor și, în sfîrșit, exercițiul sau realizarea motrică a activității, în scopul îmbunătățirii ei permanente. Trebuie subliniată necesitatea participării conștiente a elevilor, în sensul înțelegerii însemnătății cunoștințelor și deprinderilor pe care le dobîndesc și al aprecierii propriilor succese și insuccese.

Principalele surse care ne-au furnizat amănunte privitoare la reprezentările care dirijează deprinderile de năvădire — aflate în stadiul de dezvol-

[4] A. V. Zaporojet: *„Originea și dezvoltarea dirijării conștiente a mișcărilor la om“* în Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie nr. 3, 1958, p. 106.

tare, la elevii studiaţi de noi — au fost exerciţiile de năvădire efectuate de aceştia în atelier şi în producţie, precum şi reprezentările grafice executate de ei în cadrul probelor experimentale primite spre rezolvare. Ambele căi reprezintă „instrumente" indirecte dar eficace de verificare a corectitudinii modelelor mintale după care subiecţii noştri şi-au desfăşurat acţiunile lor, cerute de sarcinile operaţiilor de năvădire. Înclinăm să credem că desfăşurarea activităţii de năvădire şi rezultatele ei, au oferit datele cele mai concrete cu privire la reprezentările de lucru ale elevilor. Este ştiut faptul că pentru a-şi dirija conduita motorie, individul trebuie să ştie, măcar cu aproximaţie, ce şi cum trebuie să facă, că este necesar ca el să aibă un anumit program al mişcărilor şi acţiunilor pe care trebuie să le îndeplinească. Urmărirea întregului tablou al comportării elevilor, în condiţiile activităţii de năvădire, oferă amănunte preţioase referitoare la planul lor de acţiune, la modelul mintal care le reglează şi le coordonează mişcările. Reprezentările grafice ale diferitelor sisteme de năvădire, alcătuite de elevi sau de alte persoane dar date spre „descifrare" acestora, oferă, de asemenea, date asupra clarităţii şi temeiniciei reprezentărilor de lucru ale elevilor, însă, pentru a fi îndreptăţiţi să tragem concluzii în această direcţie, trebuie verificate, în prealabil, priceperile elevilor de a înţelege şi a întocmi astfel de reprezentări grafice. Precizăm că, întrucît elevii de care ne-am ocupat erau înarmaţi cu astfel de priceperi, analiza reprezentărilor grafice ale diferitelor sisteme de năvădire, efectuate de aceşti elevi, ne-a furnizat date importante privitoare la reprezentările de acţiune ale acestora.

În perioada de exersare a operaţiilor de năvădire, am urmărit munca şi rezultatele ei la toţi elevii, atît la cei ai clasei experimentale, cît şi la cei ai celei de control, însă, în mod deosebit ne-am ocupat de cîte 12 elevi din fiecare din aceste clase, aleşi în aşa fel încît să existe printre ei elemente cu rezultate foarte bune, bune şi slabe, atît la învăţătură, cît şi la activitatea practică. Un prim amănunt care aruncă oarecare lumină asupra reprezentărilor de lucru ale elevilor studiaţi este ritmul lor de lucru în activitatea de năvădire. Subliniem „oarecare", fiindcă ritmul în muncă nu este doar rezultatul unor modele mintale clare, al unor reprezentări de lucru „puse la punct", ci şi al unor bune coordonări şi automatizări ale mişcărilor.

Calculînd ritmul mediu de lucru al celor 12 elevi din fiecare clasă, în primele trei probe practice de lucru la năvădire[5], ajungem la concluzia că elevii clasei experimentale (ritm mediu de lucru 30,9 sec.) dovedesc mai multă precizie şi rapiditate în mişcări faţă de cei din clasa de control (ritm mediu de lucru 54,3 sec.) şi, deci, ei ştiu cu mai multă precizie ce trebuie să efectueze în năvădire şi cum trebuie să realizeze, au reprezentări mai clare asupra activităţii pe care o desfăşoară.

Această ipoteză este confirmată şi de faptul că elevii clasei experimentale au mai puţine ezitări, greşeli şi omisiuni în munca de năvădire faţă de elevii care aparţin clasei de control. Majoritatea elevilor din clasa experimentală au consultat desenul doar la începutul şi la sfîrşitul raportului de

[5] Ritmul mediu de lucru a fost calculat pe baza mediei cronometrărilor obţinute de cei 12 subiecţi, la fiecare probă. În cadrul fiecărei probe, elevii au executat cîte 10 rapoarte de năvădire. Valoarea timpului dat reprezintă ritmul mediu realizat de elevi pentru fiecare raport de 4 fire de urzeală.

năvădire, nu au confundat ițele, și-au reprezentat corect valoarea raportului de năvădire și au relatat cu siguranță, la sfîrșitul lucrului, asupra desfășurării și calității lui.

Verificarea reprezentărilor de lucru ale elevilor prin studierea unor desene de năvădire realizate de ei sau de alții, dar pe care ei au avut sarcina de a le citi, descifra, s-a realizat — în cercetările noastre — printr-o serie de probe experimentale date elevilor spre rezolvare: 1. Desenarea sistemelor de năvădire cunoscute. 2. Desenarea legăturilor fundamentale și stabilirea raportului de năvădire pentru fiecare. 3. În cîte sisteme se poate executa năvădirea pentru desenele (legăturile) indicate mai jos? 4. Desenarea modelului de năvădire în funcție de evoluția firelor în urzeala din legătura executată pe tablă (desenul a fost executat la tablă de către experimentator) și s-a arătat de către elevi care este raportul de năvădire în desen ș.a.

Notăm ca primă observație privitoare la reprezentările de lucru ale elevilor studiați, faptul că majoritatea elevilor clasei experimentale care au dat bune rezultate în probele experimentale cu conținut grafic au dovedit același lucru în procesul concret al muncii din atelierul de țesătorie al școlii. Bunăoară, eleva M. G. (clasa experimentală) a obținut calificativul „foarte bine" la toate probele care au implicat reprezentări grafice. Urmărind în atelierul-școală, modul de lucru al acestei eleve, am reținut următoarele: ritmul de lucru 27,8 sec; siguranța în mișcări; a consultat desenul doar la începutul activității și a apelat la el doar cînd a avut nedumeriri. Lucrul efectuat nu a avut greșeli.

Am remarcat că foarte puțini elevi din clasa experimentală (12,9%) n-au cunoscut elementele necesare pentru reprezentarea și rezolvarea anumitor desene de năvădire (numerotarea ițelor, stabilirea raportului de năvădire în desen ș.a.). Aceste lacune nu s-au manifestat în activitatea propriu-zisă de năvădire, toți elevii clasei experimentale rezolvînd corect sarcinile practice de acest fel, în atelierul-școală. În schimb, din clasa de control mai puțini elevi au dat rezultate mulțumitoare în munca din atelierul-școală. De exemplu, eleva D.E. a reprezentat grafic corect numai sistemul de năvădire dreaptă, ascuțită și progresivă, însă a confundat năvădirea dreaptă cu năvădirea împrăștiată, n-a reprezentat corect raportul de năvădire și nici nu l-a desenat, n-a numerotat ițele etc.

Influența directă a activității de proiectare a elevului asupra muncii concrete efectuate de el, a scos în evidență faptul că operațiile propriu-zise de năvădire nu se limitează la aspectul lor formal, exterior — mișcările efectuate de elev și traiectoria acestora —, ci presupun complicate operații analitico-sintetice efectuate de acesta în timpul lucrului. Aceste operații se desfășoară întotdeauna în funcție de un scop, de o imagine precis conturată a rezultatelor ce vor trebui obținute prin activitatea de năvădire desfășurată de elev. Exercițiile de reprezentare grafică a diferitelor sisteme de năvădire, efectuate în mod planificat de elevii clasei experimentale în orele de tehnologie și de compoziția țesăturii — și bineînțeles corelate cu munca propriu-zisă din atelier și fabrică — au constituit pentru acești elevi, un fel de exercițiu al operațiilor de gîndire, de pe urma căruia reprezentările de lucru ale lor, s-au clarificat și consolidat. Că este așa, ne-a dovedit-o faptul că, majoritatea elevilor din clasa experimentală, consultau cu atenție doar la

începutul lucrului, desenul năvădirii ; în restul timpului, privirile lor păreau îndreptate către „interior", iar mişcările erau sigure şi coerente. Chiar cînd au greşit, în majoritatea cazurilor şi-au dat seama de acest lucru şi s-au corectat singuri. Aceasta este o dovadă că ei comparau permanent lucrul efectuat cu schema mintală, stabilită mai dinainte.

În mod firesc, se pune problema aportului pe care-l aduce însuşirea corectă de către elevi a cunoştinţelor referitoare la năvădire, în făurirea imaginii, a schemei mintale de desfăşurare a năvădirii. Din sondajele întreprinse, noi am ajuns la concluzia că elevii clasei experimentale au cunoştinţe teoretice mult mai bogate şi mai sistematizate decît cei care aparţin clasei de control. Desigur că aceste cunoştinţe, prin ele însile, nu determină formarea unor reprezentări corecte de lucru la elevi. Pentru a se ajunge aici este necesar ca bagajul de cunoştinţe teoretice al elevilor, să se îmbine armonios cu modelul sau demonstrarea acţiunii de către maistrul instructor şi cu activitatea individuală a elevilor, cu exerciţiile lor practice.

Observaţiile noastre şi ale multora dintre cei care se ocupă de instruirea practică a elevilor au arătat că trecerea elevilor de la cunoştinţele teoretice la activităţile practice este legată de un adaus de detalii de ordin tehnic, de un plus de informaţii care ţin de activitatea de execuţie propriu-zisă. Numai acei elevi care au o experienţă personală, care lucrează efectiv la lecţii — ajutînd pe profesori şi instructori în demonstraţiile practice — percep conştient şi activ modelul prezentat în cadrul acestor lecţii şi izbutesc să reţină liniile directoare ale modelului de lucru, ajungînd să rezolve, în condiţii optime, probele practice în atelier şi în fabrică. La început, pretenţiile noastre trebuie să fie minime, în sensul că elevul trebuie să ştie să rezolve sarcini în cadrul unui material şcolar asemănător aceluia care a fost învăţat şi numai treptat trebuie să depăşească aceste limite.

În familiarizarea elevilor clasei experimentale cu operaţiile de năvădire — de altfel ca şi cu celelalte operaţii specifice muncii de ţesător — noi am respectat cele arătate mai sus şi am asigurat o strînsă legătură între predarea temei „Năvădirea" la tehnologia meseriei şi compoziţia ţesăturilor, pe de o parte, şi demonstrarea operaţiilor, ca şi lucrul efectiv al elevilor, în atelierul-şcoală şi întreprindere, pe de altă parte. Pe tot parcursul acestor acţiuni, elevii au fost iniţiaţi în reprezentarea grafică a diferitelor sisteme de năvădire şi în descifrarea unor astfel de reprezentări grafice, efectuate de alte persoane. Pe această cale, am izbutit să formăm la elevii clasei experimentale, nu numai un mod adecvat de acţiune în efectuarea operaţiilor de năvădire, ci şi reprezentări clare şi cuprinzătoare asupra activităţii, în aşa fel încît aceşti elevi au ajuns să ştie precis ce trebuie să realizeze şi cum trebuie să se prezinte viitorul produs, ce calităţi trebuie să aibă el.

Din observaţiile noastre, a reieşit că un rol deosebit în cristalizarea reprezentărilor de lucru, îl au cunoştinţele teoretice dobîndite de elevi şi modelul de acţiune dat de profesor şi de maistrul instructor. Am efectuat astfel o corelaţie între cunoştinţele teoretice ale elevilor cu privire la principalele probleme ale năvădirii şi reprezentările grafice cerute de acestea.

Rezultatele care ne atrag în primul rînd atenţia, sînt ale elevilor care au obţinut în medie calificativul „slab" la tratarea problemelor teoretice de năvădire. Aceşti elevi au obţinut rezultate slabe şi la reprezentările grafice

cerute de aceste probleme. Explicația acestor rezultate este destul de simplă. Pentru a putea folosi principiile și procedeele de întocmire a reprezentărilor grafice de năvădire, elevii trebuie să aibă cunoștințe temeinice și suficient de generalizate în această direcție. Reprezentarea grafică a unui sistem oarecare de năvădire este rezultatul unui întreg sistem de operații mintale. Construind reprezentarea grafică, elevul are în vedere un anumit raport de năvădire și o anumită legătură a țesăturii, care poate fi fundamentală, derivată sau combinată. De asemenea, ține seama de rapoartele de legare care pot fi egale, neegale ș.a.m d. În același timp, reprezentarea grafică a unei probleme de năvădire necesită electivitate: din bagajul său de cunoștințe, elevul trebuie să aleagă elementele cerute de situație, de problema care trebuie rezolvată. Pentru a putea fi realizat acest lucru, se cere, însă, ca respectivul bagaj de cunoștințe — în cazul nostru, cele referitoare la năvădire — să fie complet și suficient de asimilat de către elev. Faptul acesta poate fi verificat și prin activitatea propriu-zisă de năvădire, însă, în mod deosebit prin aceea de întocmire a diferitelor reprezentări grafice de năvădire. Dacă, în activitatea propriu-zisă de năvădire, uneori pot fi mascate lacunele existente în pregătirea teoretică a elevului, lucrul acesta nu este posibil în construirea grafică a imaginii viitorului produs, adică a țesăturii. Prezentăm cîteva exemple, desprinse din observațiile efectuate asupra elevilor din clasa experimentală și de control:

— B. M. (clasa experimentală): incompletă definiția de raport de legătură și cea de raport de năvădire (T). Nu precizează, în desen, raportul de legătură (R) [6].

— E. L. (clasa de control): nu definește clar, evoluția firelor (T). Confuzii în reprezentarea grafică în ce privește evoluția firelor (R).

— L. S. (clasa de control): confundă sistemele de năvădire cu legăturile (T). Desenează legătura pînză pe care o denumește năvădire împrăștiată (R).

Concluziile ce se desprind din analiza rezultatelor obținute de această categorie de subiecți sînt întărite de rezultatele notate. Elevii care au obținut, în medie, calificativul „bine" la tratarea teoretică a problemelor de năvădire, au primit același calificativ și la reprezentările grafice cerute de respectivele probleme.

Un procent destul de însemnat de răspunsuri ale elevilor din clasa de control și ale celor din clasa experimentală pune în evidență un alt fapt și anume că, deși unii elevi au obținut calificativul „bine" la tratarea teoretică a problemelor de năvădire, s-au dovedit insuficient de pricepuți în construirea reprezentărilor grafice cerute de acele probleme. Prezentăm cîteva exemple din această categorie:

— C. M. (clasa de control): definește corect, raportul de năvădire (T). Nu reprezintă corect, în desen, raportul de năvădire (R).

— N. A. (clasa de control): descrie corect ordinea ițelor (T). Numerotează greșit ițele (R).

— T. A. (clasa experimentală): enumeră corect sistemele de năvădire. Nu reprezintă grafic decît unele sisteme de năvădire (R).

---

[6] Literele „T" și „R" reprezintă prescurtări ale termenilor „problemele teoretice" și „reprezentări grafice".

Cărui fapt se datorește această categorie de rezultate? La prima vedere, elevii care se încadrează în această grupă par a fi suficient de înarmați cu datele necesare rezolvării problemelor de năvădire. Din exemplele de mai sus, ne dăm însă seama de insuficiența bagajului lor de cunoștințe și reprezentări. Este foarte probabil ca în majoritatea cazurilor la care ne referim acest bagaj să se afle într-o stare destul de rudimentară, atît în ce privește calitatea, cît și organizarea lui. Întrucît situații de acest fel au fost întîlnite îndeosebi la elevii clasei de control, vom încerca să desprindem cauzele care le-au generat, prin analiza modului în care au fost familiarizați acești elevi cu problemele năvădirii. În primul rînd, așa cum am mai arătat, la această clasă n-a existat o corelație justă între programa de tehnologie și programa de instruire practică. În activitatea desfășurată cu acești elevi, a fost, de asemenea, deficitară, îmbinarea explicației verbale cu modelul acțiunii. Bunăoară, la lecția intitulată „Alte noțiuni legate de năvădire" (ținută în ziua de 19.II.1962), explicîndu-se elevilor că „la legătura atlas, flotarea fiecărui fir de urzeală diferă de flotarea firului alăturat, formînd puncte de legare distanțate peste mai multe fire de bătătură, în raport cu legătura pînză sau diagonal, unde punctele de legare sînt apropiate unele de altele" ....aceștia n-au putut să-și reprezinte acțiunea respectivă, neștiind ce înseamnă „flotare". Precizăm că la cursul de tehnologie, se preda elevilor clasei de control, în acea perioadă, despre „dispozitivul de încleiat". Cît privește demonstrația referitoare la năvădire care a avut loc în atelierul-școală, după părerea noastră, ea n-a îndeplinit condițiile cerute, deoarece nu s-a efectuat în fața elevelor, ci a fost executată înainte ca elevele să fie chemate la suportul de năvădit.

N-am putea susține că elevii clasei de control n-au fost inițiați — prin lecțiile de tehnologie — în ce privește alcătuirea și citirea diferitelor reprezentări grafice, specifice muncii textile, însă cunoștințele primite pe această cale, nefiind reluate cu prilejul practicii, ei nu erau puși în situații similare celor din întreprinderi, unde muncitorii primesc schițele de năvădire, le studiază și apoi trec la realizarea activității propriu-zise de năvădire. Elementele de proiectare grafică însușite de elevi nu s-au confruntat suficient cu activitatea concretă de năvădire. Ele reprezintă simple desene ale unor sisteme de năvădire, oarecum independente de activitatea propriu-zisă pe care ei o desfășoară în atelierul-școală. Că este așa, ne-o dovedește faptul că acești elevi folosesc în activitatea de producție, destul de sporadic desenele de năvădire — în majoritatea cazurilor apelează la modele concrete, adică lucrează numai după ce li se arată concret de către maistru prin năvădirea cîtorva rapoarte. Cînd se ivesc dificultăți, acești elevi sînt puși în încurcătură, nu știu cum să meargă mai departe. În astfel de situații mulți dintre ei „trec în revistă" rapoartele năvădite, căutînd astfel „cheia de năvădire" pe care nu întotdeauna o găsesc. Desigur că acești elevi nu au suficient de clară imaginea lucrului pe care-l efectuează și nici nu se pot ajuta în găsirea ei de reprezentările grafice pe care le au la îndemînă.

Urmărind gradul de participare conștientă a elevilor, precum și aspectul critic al gîndirii lor în realizarea și descifrarea desenelor de năvădire, atît elevilor clasei experimentale, cît și celor din clasa de control li s-au dat spre rezolvare probe, special construite în acest scop: efectuarea de către expe-

rimentator a unui număr anumit de rapoarte de năvădire, elevii avînd sarcina de a desena modelul de năvădire executat; descoperirea greşelilor de năvădire intenţionat efectuate în rapoartele năvădite şi indicarea măsurilor pentru evitarea unor astfel de greşeli; analiza unor desene de năvădire dintre care unele prezentau greşeli ş.a.

Din analiza rezultatelor obţinute, am ajuns la concluzia că modul de lucru al elevilor din clasa experimentală este net superior celui al elevilor din clasa de control. Aceştia din urmă n-au izbutit decît în mică măsură să răspundă corect la problemele date; marea majoritate n-au precizat rapoartele cu greşeli şi nici n-au identificat sistemele şi rapoartele de năvădire date. Mai mult, unii elevi au enumerat greşeli care nu existau în rapoartele executate. Astfel de fapte ne dovedesc că reprezentările de lucru ale acestor elevi sînt unilaterale, restrînse la exemple date în clasă şi, uneori, chiar şi acestea, sînt insuficient de clare. Desigur că o astfel de pregătire nu poate fi suficientă pentru elevi, fiindcă îi lipseşte consistenţa, precizia şi temeinicia, absolut necesară efectuării activităţii de năvădire. Trebuie avut în vedere, deci, ca o dată cu înarmarea elevilor cu bagajul de cunoştinţe teoretice necesare năvădirii, să li se asigure şi acela al reprezentărilor corecte de acţiune, de muncă. Acest rezultat se obţine numai printr-o sudură conştientă, realizată de elevi cu ajutorul cadrelor care predau cunoştinţele teoretice de specialitate, cu ajutorul modelului de acţiune şi al exerciţiului elevilor, acesta fiind efectuat totdeauna în scopul îmbunătăţirii activităţii. Considerăm că superioritatea rezultatelor obţinute de elevii clasei experimentale, se datoreşte, în mare măsură, respectării acestor cerinţe prin sistemul de instruire practică alternativă aplicat la această clasă.

II. Este bine ştiut că succesul oricărei activităţi depinde, în bună parte, de măsura în care omul posedă, stăpîneşte execuţia respectivei activităţi. Mecanismul fiziologic al stăpînirii modului de acţiune este reprezentat de anumite sisteme de legături temporare sau stereotipe dinamice, relativ stabile, în virtutea cărora operaţia iniţială, care face parte din acţiune, atrage după sine operaţiile ulterioare, astfel că omul nu este nevoit să mediteze asupra execuţiei fiecărei operaţii, acestea desfăşurîndu-se parcă de la sine, fără efort din partea celui care le execută. Cînd deprinderea de muncă este bine elaborată şi suficient consolidată, rapiditatea acţiunii se îmbină cu o înaltă calitate a execuţiei.

Urmărind activitatea de năvădire efectuată de elevele şcolilor profesionale textile, putem trage concluzia că deprinderile motorii de năvădire se pot perfecţiona mereu, devenind mai rapide, mai precise şi mai spornice. Un important indiciu al perfecţionării acestor deprinderi este economia de mişcări care constă în înlăturarea mişcărilor inutile şi în combinarea anumitor mişcări într-una singură. Un rol însemnat în această direcţie, au nu numai exerciţiile de execuţie manuală, ci şi acelea de reprezentare a diferitelor produse, respectiv a diferitelor feluri de ţesături şi implicit a diferitelor sisteme de năvădire. Oricîtă rapiditate ar dovedi elevul în mişcările lui obişnuite, cerute de diferitele situaţii de viaţă, dacă în condiţiile de muncă nu va şti, de la începutul lucrului, particularităţile produsului pe care trebuie să-l realizeze şi modul în care trebuie să-şi desfăşoare acţiunile sale, activitatea lui va fi greoaie, nesistematică şi va necesita efort sporit. Pe

bună dreptate, psihologul sovietic E. A. Milerian [7] a arătat că pregătirea practică a elevilor trebuie să cuprindă trei grupe de elemente: deprinderi de proiectare, organizatorico-tehnologice și de efectuare a acțiunilor de muncă.

În prima parte a lucrării, am prezentat unele rezultate și concluzii care s-au referit mai ales la deprinderile de proiectare ale elevilor din școlile profesionale-textile. După cum am arătat, în condițiile sistemului de instruire alternativă, elevii au avut prilejul să-și formeze o pregătire generală mai largă și mai temeinică. De aceea, studiind formarea deprinderilor motorii de năvădire ale acestor elevi, am presupus, de la început, că vor exista diferențe și în această privință, între elevii clasei experimentale și cei din clasa de control.

Din observațiile noastre, putem spune că muncitorii cu experiență încep activitatea de năvădire numai după ce au studiat cu atenție desenul năvădirii respective și după ce au izbutit să-și reprezinte, cît mai clar, atît modul în care va decurge lucrul, cît și produsul pe care-l vor realiza, adică năvădirea unei anumite urzeli. Trecînd la năvădire, ei mînuiesc cu siguranță acul specific acestei activități, mișcările lor sînt precise și coordonarea celor două mîini este perfectă. La prima vedere, s-ar părea că mîinile muncitorului năvăditor „merg singure", fără un control al acestuia, însă, în realitate, muncitorul se autocontrolează în permanență, astfel că el își dă seama atît de cantitatea lucrului efectuat (numărul de rapoarte), cît și de calitatea lui.

O primă condiție ce se cere persoanei care se inițiază în această activitate este cunoașterea mișcărilor necesare năvădirii și a tehnicii acestei activități, adică a procedeelor de executare a năvădirii. Cunoașterea modului de acțiune nu asigură pe deplin executarea acesteia, dar — fiind obligatorie pentru formarea unei deprinderi corecte — noi am cerut elevilor studiați, să răspundă, sub forma unei lucrări de control, la întrebarea: care sînt mișcările necesare năvădirii? Totalizînd răspunsurile date de elevii celor două clase, am observat că în timp ce elevii clasei experimentale indică ordinea corectă a mișcărilor cerute de năvădire, în proporție de 66,6%, cei din clasa de control relatează corect în proporție mai mică. De la început, ne dăm seama că proiectul mintal de rezolvare a sarcinilor năvădirii, nu este suficient de clar la elevii clasei de control și așa cum se va vedea mai departe aceasta se va repercuta asupra execuției propriu-zise a năvădirii.

Despre rolul pozitiv al „execuției mintale a mișcărilor", se vorbește îndeosebi cînd se dezbat problemele referitoare la formarea deprinderilor sportive; părerea noastră este că generalizările obținute în acest domeniu sînt valabile, în linii generale, pentru toate deprinderile motorii și deci și pentru cele legate de realizarea năvădirii [8]. Bineînțeles că această „execuție mintală" trebuie completată cu activitatea practică personală a elevilor, în

[7] E. A. Milerian: *„Particularitățile psihologice ale transferului priceperilor de muncă în producție, la elevii mari"*, în Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1960.

[8] Merită toată atenția relatările lui N. Ozolin (vezi lucrarea lui V. V. Belinovici: *Procesul învățării în educația fizică*, tradusă în limba romînă, Ed. Tineretului, cultură fizică și sport, 1959, pag. 57).

cazul nostru prin exerciţii de năvădire. Noi am urmărit exerciţiile de năvădire la ambele clase de elevi, şi în cadrul anumitor ore de atelier, le-am prezentat spre rezolvare anumite probe practice de năvădire. Cu acest prilej, s-au făcut cronometrări asupra mişcărilor elevilor şi observaţii asupra preciziei şi a gradului de coordonare al lor.

Din analiza modului în care au efectuat aceşti elevi lucrările de năvădire date, au fost scoase în evidenţă următoarele greşeli:

a) Nerezervarea unui spaţiu gol în partea stîngă (între cocleţii care urmează să fie năvădiţi şi marginea iţei).

b) Începerea năvădirii de la dreapta spre stînga.

c) Aducerea cocleţilor cu mîna — elevul nu foloseşte acul de năvădit în această operaţie.

d) Ţinerea acului de năvădire într-o poziţie incorectă.

e) Confundarea iţelor.

f) Fire libere, fără a fi trecute prin cocleţi.

g) Începerea greşită a unui nou raport de năvădire.

În afară de greşelile enumerate, trebuie să menţionăm unele dificultăţi observate la elevii studiaţi, cum ar fi nesiguranţa în introducerea acului de năvădire în coclete, blocarea acului în coclete ş.a.

Din observaţiile făcute, putem spune că, greşelile cele mai grave de năvădire sînt acelea în care năvăditorul confundă iţele, cînd începe greşit un nou raport de năvădire şi cînd introduce mai multe fire într-o căsuţă a spetei decît cele indicate sau lasă căsuţe libere.

Cum se prezintă mişcările efectuate de elevi în activitatea de năvădire? Poate fi oare surprins procesul de sistematizare al lor, de constituire a stereotipului dinamic specific năvădirii? Din analiza materialului strîns prin cercetările noastre, a reieşit că într-o primă etapă a formării deprinderilor de năvădire, atît elevii clasei experimentale, cît şi cei ai clasei de control, au întîmpinat unele dificultăţi în coordonarea mişcărilor mîinilor, operaţiile fiind fărîmiţate adesea în elementele componente. Mulţi elevi ţineau acul de năvădire într-o poziţie incorectă şi, fiind preocupaţi doar de realizarea sistemului de năvădire dat, uitau să lase spaţiul necesar între cocleţii care urmau să fie năvădiţi şi marginea iţelor; ei aduceau cocleţii cu mîna şi în felul acesta, acul de năvădit, în loc să-i ajute, îi stînjenea în lucru, lăsau libere firele năvădite ş.a. Tot în această primă etapă a formării deprinderilor de năvădire, am observat la o parte din elevii studiaţi o încordare musculară nefirească şi mişcări inutile.

Aceste observaţii au fost aduse la cunoştinţa maiştrilor instructori şi ei au fost de acord că elevii trebuie ajutaţi spre a-şi putea îmbunătăţi munca. Urmărind în continuare desfăşurarea exerciţiilor de năvădire la cele două clase de elevi, ne-am convins că maiştrii instructori au concretizat în mod diferit angajamentul luat: în timp ce la clasa de control a sporit doar numărul de rapoarte pe care elevii trebuiau să le năvădească şi supravegherea maistrului instructor pentru îndreptarea greşelilor comise de elevi a fost mai atentă, la clasa experimentală maistrul instructor a demonstrat elevilor, ori de cîte ori a fost cazul, modul corect de efectuarea năvădirii şi

condițiile în care pot apărea greșelile de năvădire. În ce privește activitatea individuală a elevilor, el a cerut acestora să-și urmărească singuri activitatea, în așa fel încît la încheierea ei, să poată relata asupra modului în care au realizat-o și să aprecieze gradul de concordanță dintre rezultatele obținute și scopul fixat. În felul acesta, elevii clasei experimentale au fost obișnuiți să-și aprecieze calitățile și să-și analizeze defectele muncii lor, să indice măsurile ce trebuie luate în vederea îmbunătățirii activității lor de năvădire.

La proba următoare de năvădire care s-a dat elevilor, situația s-a prezentat mult îmbunătățită, atît la clasa experimentală, cît și la cea de control, însă, elevii clasei experimentale au obținut rezultate superioare. Pe lîngă faptul că la acești elevi am constatat o scădere a greșelilor referitoare la ținerea acului de năvădit, la prinderea cocleților, a firelor etc., ei reușeau să execute simultan mișcările mai ample ale activității de năvădire și făceau mai puține întreruperi în lucru decît în prima etapă, iar mișcările erau mai puțin rigide, ceea ce favoriza precizia lor și un consum de energie moderat. Am putut constata, de asemenea, la acești elevi că, în mare parte, corectitudinea mișcărilor era controlată prin senzațiile lor motorii, fapt care le da posibilitatea de a folosi vederea pentru observarea condițiilor în care se desfășura năvădirea și rezultatele ei.

Superioritatea rezultatelor elevilor clasei experimentale s-a menținut și la celelalte probe de control, deci și în etapele ulterioare de formare a deprinderilor de năvădire. Deși nu putea fi vorba de perfecționarea deprinderilor acestor elevi la nivelul muncitorilor cu experiență, s-a constatat totuși că ele se aflau într-un stadiu relativ evoluat. Se putea observa o armonizare a mișcărilor componente, o execuție precisă, rapidă și cu efort minim ; s-a constatat — de asemenea — o creștere a controlului chinestezic.

Este știut că un criteriu științific de stabilire a gradului de automatizare a deprinderilor îl constituie ritmul, rapiditatea desfășurării lor. În tabelul de mai jos, am consemnat acest element, alături de calitatea lucrului realizat de fiecare elev (vezi tabelul 1, pag. 61).

Comparînd rezultatele obținute de elevii celor două clase, în cele trei etape ale perioadei de instruire, la tema „năvădirea", observăm că subiecții care au aparținut clasei experimentale, realizează, în medie, năvădirea a 10 fire, într-un timp relativ mai scurt față de elevii clasei de control. Am ajuns la această concluzie, raportînd timpul mediu necesar elevului pentru năvădirea a 10 fire, la norma muncitorului cu experiență, în aceleași condiții de lucru. Demn de semnalat este faptul că și în ce privește calitatea lucrului realizat elevii clasei experimentale sînt fruntași. În cea de-a treia etapă a instruirii la tema „năvădirea", 9 din cei 12 subiecți care aparțineau acestei clase au realizat năvădirea a 10 fire din raportul complex, într-un timp mediu care reprezintă 63,6% din norma muncitorului, iar restul de 3 subiecți au realizat 55,4% din norma muncitorului ; în ce privește calitatea lucrului efectuat, marea majoritate a acestor elevi (91,6%) au obținut calitatea I, iar restul au obținut calitatea a II-a. Elevii clasei de control au realizat năvădirea a 10 fire într-un timp mediu care reprezintă 43,9% din norma muncitorului, iar 7 elevi, 32,9% din norma muncitorului. Calitatea

lucrului realizat de acești elevi se prezintă în felul următor: 33,3% elevi au dat, în această etapă, lucrul de calitatea I, 50% de calitatea a II-a și 16,7% de calitatea a III-a.

Tabelul nr. 1

Perioada de instruire	Clasa experimentală						Clasa de control					
	Executarea năvădirii pentru 10 fire			Calitatea obținută			Executarea năvădirii pentru 10 fire			Calitatea obținută		
				Nr. elevilor						Nr. elevilor		
	Nr. elevilor	Timpul mediu realizat de elevi în secunde	% față de norma muncitorului	Calitatea I	Calitatea a II-a	Calitatea a III-a	Nr. elevilor	Timpul mediu realizat de elevi în secunde	% față de norma muncitorului	Calitatea I	Calitatea a II-a	Calitatea a III-a
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Etapa *) I	1	78	41	1	—	—	1	114	28	—	—	1
	2	84	38	2	—	—	1	130,6	24,5	—	1	—
	2	85	37,6	2	—	—	1	135	23,7	1	—	—
	1	87	36,7	1	—	—	1	151	21,2	1	—	—
	1	88	36,3	—	—	1	1	152	21	—	1	—
	2	89	35,9	2	—	—	1	155	20,6	—	—	1
	1	96	33,3	1	—	—	2	157	20,3	—	—	2
	1	98	32,6	1	—	—	1	164	19,5	—	—	1
	1	101	31,6	—	1	—	1	169	18,9	—	—	1
							1	178	17,9	—	1	—
							1	186	17,2	—	—	1
Etapa a II-a	2	58	55,1	2	—	—	1	104	30,7	—	—	1
	2	60,9	52,5	—	2	—	1	114	28	—	1	—
	2	63	50,8	2	—	—	1	120	26,6	1	—	—
	2	64	50	2	—	—	3	123	26	—	3	—
	2	66	48,5	2	—	—	2	125	25,6	—	2	—
	1	68	47	1	—	—	2	126	25,3	2	—	—
	1	78	41	1	—	—	1	129	24,8	—	1	—
							1	131	24,4	1	—	—
Etapa a III-a	2	42	76,2	2	—	—	1	64	50	—	—	1
	2	51	62,7	2	—	—	2	73	43,8	—	2	—
	2	52	61,5	2	—	—	1	75	42,6	—	1	—
	2	54	59,2	2	—	—	1	79	40,5	—	1	—
	1	55	58,2	1	—	—	1	81	39,5	—	1	—
	1	56	57,1	1	—	—	1	89	36,2	—	—	1
	1	59	54,2	1	—	—	1	95	33,6	—	1	—
	1	60	53,2	—	1	—	2	98	32,6	2	—	—
							1	105	30,4	1	—	—
							1	113	28,3	1	—	—

* Fiecare etapă a cuprins o săptămînă, deci întreaga perioadă de instruire practică la năvădire s-a desfășurat într-un interval de 3 săptămîni. Fiecare etapă s-a încheiat cu o probă practică dată la ambele grupe de cîte 12 elevi (una din clasa experimentală și alta din clasa de control).

Dacă urmărim progresele elevilor din ambele clase, în ce privește repeziciunea lucrului, a ritmului de năvădire, observăm o creștere de la o etapă la alta. Nu putem trece, însă cu vederea faptul că aceste progrese sînt mai mici la elevii clasei de control și mai ales faptul că, la ei, calitatea lucrului rămîne mult în urmă față de ritmul activității de năvădire. Am putut observa la majoritatea elevilor din clasa de control că, atunci cînd încearcă să accelereze ritmul muncii, ei încalcă corectitudinea procedeelor de năvădire, comit greșeli și în general dovedesc lipsă de precizie în muncă. Lucrul acesta a fost evitat în mare măsură la clasa experimentală prin aceea că maistrul instructor care s-a ocupat de formarea deprinderilor de muncă rapidă la acești elevi, a trecut la realizarea acestei sarcini, în momentul în care a considerat că procedeele corecte de năvădire au fost bine însușite și fixate de elevi. El a introdus exerciții speciale de viteză pe care le-a dozat cu multă chibzuială în activitatea de instruire practică a elevilor. La această clasă de elevi s-a acordat — de asemenea — importanță priceperii elevilor de a-și analiza în spirit critic propria lor muncă, cît și munca tovarășilor lor, priceperii de a aprecia diferitele procedee de muncă, folosite în activitatea de năvădire și de a alege pe acelea care se potrivesc mai bine problemei năvăd rii, în condițiile date.

N-am vrea să se înțeleagă că prin rezultatele prezentate, în acest articol, cercetătorii care le-au condus, consideră că au rezolvat multiplele probleme pe care le ridică formarea unui ritm înalt și constant în munca de năvădire efectuată de elevii școlilor profesionale-textile. Există încă în această direcție numeroase probleme ce s-ar putea cerceta. Bunăoară, ce accelerare a ritmului este utilă și posibilă, în activitatea de năvădire desfășurată de elevii școlilor profesionale? Care sînt principiile și metodica formării deprinderilor de muncă rapidă la acești elevi? ș.a. Părerea noastră este că — prin crearea unor condiții speciale și a unei îndrumări permanente —, elemente avute în vedere de către cei care s-au ocupat de instruirea teoretică și practică a elevilor din clasa noastră experimentală, se ajunge sigur la buna pregătire profesională a elevilor, care — așa cum știm — presupune atît asigurarea unei anumite calități a produsului muncii, cît și priceperea de a lucra destul de repede, de a dovedi un ritm înalt în procesul muncii.

★

Prezentînd rezultatele cercetărilor noastre în problema formării deprinderilor de năvădire la elevii școlilor profesionale textile, am analizat mai întîi factorii care participă la realizarea modelului mintal de lucru, a reprezentărilor de acțiune necesare bunei desfășurări a năvădirii. Din materialul expus a reieșit necesitatea cunoașterii de către elevi a principiilor generale tehnologice, a exersării lor în activitatea de citire și executare a schițelor (desenelor), precum și necesitatea exercițiilor practice de rezolvare a unor sarcini productive de muncă. Numai printr-o justă corelație între modelul mintal de lucru și activitatea practică de execuție a năvădirii se ajunge la formarea unor temeinice deprinderi de această natură. Mai mult, pe această cale, elevii au toate șansele să-și formeze deprinderi de muncă elastice, prin

care modelele și procedeele de lucru date în clasă și atelier să fie îmbunătățite, ei avînd posibilitatea să ajungă la soluții noi, cerute de diferite situații ale procesului muncii ce se desfășoară în întreprinderile industriei textile.

Referitor la formarea deprinderilor de execuție a năvădirii, din analiza materialului prezentat în această lucrare, am ajuns la concluzia că și în acțiunea de constituire a deprinderilor de acest tip poate fi vorba de anumite etape: la început, operațiile de năvădire se efectuează întrerupt, ele au un aspect discontinuu, pentru ca apoi, în urma exersării sistematice a elevilor, să se ajungă a se executa coordonat, armonios, unificat. Pentru a se ajunge aici, este necesară o îmbinare rațională a demonstrației cu explicația maistrului instructor, în atelierul-școală și în întreprinderile cu specific textil.

Observațiile noastre au scos în evidență necesitatea cunoașterii de către elevi a greșelilor posibile în activitatea de năvădire, a condițiilor în care pot apărea acestea și a soluțiilor ce trebuie aplicate în vederea remedierii lor. După părerea noastră, este bine ca în activitatea individuală a elevilor să li se ceară să urmărească cu atenție lucrul pe care-l efectuează, în așa fel ca la încheierea lui să poată aprecia gradul de concordanță dintre rezultatele obținute și scopul fixat. În felul acesta, elevii pot fi obișnuiți să-și analizeze calitățile și defectele muncii lor și să indice măsurile ce trebuie luate, în vederea îmbunătățirii activității pe care o desfășoară.

În sfîrșit, exercițiile de năvădire, realizate de elevi, nu trebuie să constituie simple repetări ale acestei activități, ci, de fiecare dată, cu prilejul fiecărei repetări a năvădirii de către elevi, maistrul instructor trebuie să scoată în evidență progresele lor și să le arate, totodată, elementele asupra cărora trebuie să insiste, în continuare, în activitatea lor. Cît privește ritmul de lucru, în cadrul acestor exerciții, considerăm că accelerarea activității trebuie să se producă treptat și numai după ce elevii și-au consolidat suficient deprinderile de năvădire.

Întrucît elevii clasei experimentale, la care s-a aplicat sistemul instruirii practice alternative preconizat de noi, au dat rezultate superioare celor care sînt instruiți prin sistemul obișnuit, sîntem îndreptățiți să afirmăm că prin generalizarea acestui sistem, în școlile profesionale textile, deprinderile de muncă ce se formează la elevi sînt temeinice, cuprinzătoare și elastice.

ИССЛЕДОВАНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ НАВЫКОВ НАБИРАНИЯ

(Резюме)

На основе исследований, проведенных в профессиональных текстильных школах, авторы статьи подчеркивают факторы, которые участвуют в осуществлении умственного трудового образца, действия представлений необходимых для проведения набирания в хороших условиях. Из приведенного материала вытекает необходимость знания учащимися общих технологических положений, упражнения их по чтению и выполнению чертежей, а также необходимость практических упражнений для разрешения производительных трудовых заданий.

Во второй части статьи, авторы рассматривают процесс набирания. Они пришли к выводу о том, что в формировании навыков этого типа выделяются

определённые этапы. В своих выводах авторы подчеркивают необходимость знания учащимися возможных ошибок в работе по набирлнию, условия их возникновения и, что нужно применять для их устранения.

Так как учащиеся экспериментальных классов, где применялась система практического чередующегося обучения, дали лучшие результаты по сравнению с учащимися, обучающимися по обыкновенной системе, авторы статьи подчеркивают, что распространением этой системы в профессиональных текстильных школах, трудовые навыки учащихся станут более прочными и эластичными а, процесс формирования трудовых навыков займёт более короткое время.

RECHERCHES AU SUJET DE LA FORMATION DES HABITUDES DE REMETTAGE

(Résumé)

Sur la base des recherches effectuées dans les écoles professionnelles textiles, les auteurs présentent d'abord les facteurs qui participent à la réalisation du modèle mental de travail, des représentations nécessaires à un bon remettage. Le matériel exposé fait voir que les élèves doivent connaître les principes généraux technologiques, ils doivent s'exercer à lire et à exécuter des esquisses (dessins) et faire des exercices pratiques pour résoudre des tâches productives, liées à leur travail.

La deuxième partie de l'ouvrage est destinée à l'analyse de l'exécution du remettage. Les auteurs sont arrivés à la conclusion que pour la formation des habitudes en ce sens, on peut établir trois étapes. Il est nécessaire que les élèves connaissent lés fautes possibles dans l'action de remettage, les conditions dans lesquelles elles peuvent survenir et les solutions qui doivent être appliquées pour les remédier.

Etant donné que les élèves des classes expérimentales auxquelles on a appliqué le système de l'instruction pratique alternative préconisé par les auteurs ont obtenu des résultats supérieurs à ceux instruits par le systèm habituel, les auteurs proposent que ce système soit généralisé dans toutes les écoles professionnelles textiles. Les habitudes de travail qui se forment de cette manière seront plus fondamentales, larges et élastiques et le processus de leur formation aura lieu dans un laps de temps relativement bref.

RESEARCHES INTO THE FORMATION OF PASS HABITS

(Abstract)

On the basis of research work carried out in several textile vocational schools, the authors present in the first part of the article the factors contributing to the mental representations of the actions necessary in pass. The pupils have to master the general technological principles, to be trained in reading and drawing sketches, and to have enough practice to be able to solve some production tasks.

The second part of the article is devoted to an analysis of the pass process. The authors have reached the conclusion that in the formation of habits of such type there are several stages to be covered. Their conclusions also point to the necessity for the pupils to know the eventual faults occuring in pass, their nature and the ways to correct them. And as the alternate practical training system advocated by the authors and applied in experimental classes has shown better results than the current methods, the authors maintain that by generalizing it in the textile vocational schools the pupils will acquire some solider work habits, more comprehensive and elastic, in a relatively shorter period of time.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN JUDEȚUL GORJ LA SFÎRȘITUL SECOLULUI AL XVIII-lea ȘI ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-lea

Prof. VASILE CARABIȘ

În județul Gorj — ca de altfel și în restul județelor din Oltenia — începuturile învățămîntului organizat le aflăm în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea. Din acest punct de vedere, Oltenia a rămas în urma celorlalte provincii românești. Astfel, se știe că — în Iași Moldovei — Vasile Lupu întemeiase în 1644 „Academia" sa, considerată ca o înaltă școală a orientului din acea vreme; în Muntenia, încă din anul 1679 Șerban Cantacuzino întemeiase școala de la Sfîntul Sava, iar în Transilvania, la Blaj, școlile s-au întemeiat după 1750 [1].

În Oltenia cele dintîi locuri de învățătură au fost mănăstirile — Tismana, Bistrița, Govora etc. — încă din secolul al XIV-lea. Mănăstirea Bistrița din județul Vîlcea, nu mult după întemeierea ei, a ajuns un focar de cultură [2]. Matei Basarab și-a instalat tipografia sa la mănăstirea Govora, aceasta fiind recunoscută ca un centru cărturăresc.

La școlile de la Caracal, Vîlcea, Tg. Jiu, Cerneți și Craiova, veniseră de la mănăstirile din Oltenia, în 1780, cinci dascăli de românește, al căror nume nu e cunoscut [3]. Dar despre o organizare a școlii nu putea fi vorba decît la sfîrșitul secolului al XVIII-lea.

Dezvoltarea forțelor de producție și a relațiilor de producție capitaliste a determinat o preocupare mai mare din partea burgheziei, bineînțeles în limitele acestei clase, pentru organizarea școlilor. În Țările Române, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea, tot mai mult se fac cunoscute ecourile revoluției burgheze din Franța (1789), ale culturii înaintate ruse și ale ideilor revoluționare ale Eteriei.

În această epocă, în Oltenia, nevoia de învățătură se dovedește a fi simțită și la sate, unde pînă atunci nu existaseră decît puține școli, care erau bisericești; în orașe însă se poate vorbi de un adevărat început de organizare a școlilor. Prima școală publică a fost cea de la Rîmnic, care

[1] Ilie Popescu-Teiușan: *Începuturile învățămîntului în Oltenia*, „Oltenia", Craiova, 1943, p. 385.

[2] Idem, Cf. N. Iorga: *Istoria Bisericii românești*, vol. I, 1909, p. 20.

[3] Idem, p. 388, Cf. V. A. Urechia: *Istoria Școalelor*, I, p. 44.

funcționa sub îngrijirea episcopiei oltene. Ceva mai tîrziu, Craiova și toate orașele din Oltenia au fost înzestrate cu cîte o școală domnească sau numai sprijinită de domn. Tg. Jiu, Cerneți și Caracal au avut pe rînd cîte o astfel de școală. O dată cu înmulțirea școlilor domnești de prin orașe se pun și bazele instrucțiunii publice rurale. De pe la 1774 numărul școlilor din sate a început să crească [4].

În Tg. Jiu, între 1775—1780, era cunoscut un dascăl romîn care iscălea Gheorghe Dascălul. Acesta învăța la „școala" din acest oraș pe anumiți fii de negustori și slujbași, care-l plăteau după tocmeală. Abia după ce școala a fost organizată, în 1775—1776, dascălii erau plătiți din vistierie. La această școală învățau numai fiii celor mai bogați negustori din Gorj [5].

Văzînd că majoritatea locuitorilor din Tg. Jiu și din împrejurimi se aflau într-o proastă situație materială și nu aveau școală „cu dascăli pentru învățătura și luminarea copiilor", s-a hotărît, printre altele, și întemeierea unei școli pentru învățătura copiilor părții locului, fără plată, cu dascăl romîn și grec, spre mîngîierea și luminarea, bucuria orășenilor și locuitorilor părții locului. S-au construit, deci, cu cheltuiala ispravnicului Dumitrache „case de ședere" în jurul bisericii și „odăi de școală pentru dascăli și ucenici" [6].

Situația materială a locuitorilor nu permitea acestora să sprijine suficient școala, de aceea s-a acordat perceperea vinăriciului (cîte doi bani de vadră) și a părpărului (dare în produse) de la satele care n-au fost închinate nici unei mănăstiri sau biserici (Cărbunești, Ștefănești, Stănești, Larga, Drăgoești, Buzești, Stroești, Corobești, Bîrsești, Sîrbești, Ungurei-sat dispărut din secolul al XVIII-lea — Baia, Ruginoasa, Tătărești, Mușetești, Stănceștí, Prisecile și Busnești).

S-a mai orînduit ca de la bîlciurile ce se făceau de două ori pe an (unul la Cărbunești și altul în Tg. Jiu) școala să ia de la fiecare prăvălie de categoria I cîte un leu, de la cele de categoria a II-a cîte 20 de parale, iar de la cele de-a treia categorie cîte zece parale. Aceste impuneri i-au nemulțumit pe negustori, deși era obiceiul de a da cîte 5 și 6 lei ispravnicilor, pînă pe timpul lui Alexandru Ipsilanti-voievod. O dată cu asigurarea venitului de pe urma vinăriciului și a părpărului, s-a prevăzut ca școala să aibă, pentru pază și diferite servicii, zece oameni scutelnici de poslușanie (supunere) din cei fără dajdii, cărora, după cercetarea și orînduielile vistieriei, să li se dea acte la mînă pe numele și chipul lor. De asemenea, s-a prevăzut ca în locuințele școlii să locuiască ispravnicii cînd au nevoie, dar „să nu păgubească școala de folosu și venitu chiriei ce se cade a avea de la dînsele, ca de la un acaret al școlii" [7].

Conducerea și administrarea financiară a școlii și bisericii a fost încredințată unor epitropi mireni — doi negustori orășeni, aleși dintre „cei

[4] Ion Donat: *Cîteva școli de sat în Oltenia înainte de 1800*, Arhivele Olteniei, X, nr. 56—58, p. 319, (Citat din V. A. Urechia: *Istoria Românilor*, vol. VII, 1774—1800, p. 25).

[5] Al. Ștefulescu: *Istoria Tg. Jiului*, Tg. Jiu, 1906, p. 179.

[6] V. A. Urechia: *Istoria Românilor*, vol. V, p. 66.

[7] V. A. Urechia: *Op. cit.*, Tom. III, 1786—1800, București, 1893, pp. 67—68; Cf. Al. Ștefulescu: *Op. cit.*, p. 181.

mai de frunte". Acestora li s-a atras atenția să fie nelipsiți de la datorie și să conducă după „orînduială" ca, după inspecțiile ce li se fac, să nu se găsească nici o neregulă. Obștea negustorilor și orășenilor alegea dintre „pămînteni" alți epitropi — după moartea precedenților — care în fiecare an dădeau socoteală față de toți negustorii și orășenii. Ispravnicii județului, fiind în fruntea populației, erau datori să trimită o dare de seamă domnului țării. Cu toate aceste măsuri luate, abuzuri tot se produceau, mai ales la adunarea vinăriciului și părpărului.

Din cele relatate mai sus, reiese limpede că în acea vreme de decadență feudală școala a fost încredințată grijii unor epitropi-negustori, aleși dintre elementele brugheze care reprezentau clasa în ascensiune. Se alegeau negustori care se bucurau de o autoritate morală și erau înstăriți, ca în caz de vreo neregulă să poată plăti din averea lor.

Școlile construite cu cheltuiala biv-vel stolnicului Dumitrache n-au durat mult, căci au ars în timpul războiului ruso-turc din 1806—1812. De aceea, la 25 mai 1813, Ion Caragea-voievod reînnoiește toate veniturile acordate școlii de Alexandru Moruzi-voievod, prin hrisovul din 20 septembrie 1793. O dată cu această reînnoire, mai adaugă încă zece oameni și însărcinează pe paharnicul Gheorghe, ispravnicul județului, să repare școlile [8].

Pe timpul lui Ion Caragea-voievod (1812—1818) se mărește sfera de activitate a învățămîntului. Pe lîngă dascălii „elinești", apar și dascăli „romînești" — doi la Craiova și cîte unul în fiecare județ — „ca să-și aibă și cei depărtați de Craiova cîte un dascăl". Tot în această perioadă eforii stabilesc ca dascălilor „rumînești" din cele cinci județe oltene să li se plătească 500 de taleri, cîte 100 de taleri de fiecare an. În felul acesta, spun eforii, „nădăjduim că are să se poată găsi dascăli și mai vrednici și mai iscusiți și se vor putea aduce și roduri de învățătură la cei ce vor avea rîvnă a să procopsi". Cîrmuirea Craiovei, împreună cu episcopul de la Rîmnic și cu boierii divaniți de acolo, alcătuiră pentru școlile din Oltenia o Eforie școlară mai mică, subordonată celei din București. Eforii aceștia aveau în îngrijirea lor asigurarea localurilor pentru școli, alegeau și numeau pe profesori și luau diferite măsuri de ordin administrativ. Eforiei celei mari din București îi cereau uneori ulterior aprobarea pentru cele înfăptuite, sau îi anunțau numai măsurile luate [9].

Răscoala condusă de Tudor Vladimirescu, în 1821, pe lîngă loviturile pe care le-a dat orînduirii feudale, avea să schimbe și stările de lucruri din domeniul școlii. În primul rînd, dispăru „dascălul elinesc", socotit pînă aici în toate părțile drept „dascălul principal", din care cauză el avea și conducerea școlii și salariul mai mare, aproape cu jumătate mai mult decît dascălul de romînește. În al doilea rînd, școlile, după exemplul școlii lui Gheorghe Lazăr de la Sf. Sava, deveniră focare de cultură românească, în care pătrunsese și influența școlii latiniste venită din Transilvania [10]. Școala românească, răspunzînd năzuințelor poporului, s-a ridicat încet și modest alături de școala elenistă.

[8] Al. Ștefulescu: *Op. cit.*, p. 182.

[9] Mihai Popescu: *Din trecutul învățămîntului la Craiova*, Arhivele Olteniei, X, nr. 56—58, pp. 277—279.

[10] Ilie Popescu-Teiușan: *Op. cit.*, p. 388.

În perioada 1821—1830 școlile noastre au stat mai mult închise. Eteria, războiul ruso-turc (1828—1829), epidemia de ciumă au zădărnicit încercările de redeschidere definitivă a școlilor. Grigore Ghica-voievod avusese grijă a institui noua Eforie a școlilor, spre a afla mijloacele de îndreptare și a orîndui ca dascăli „ipochimene dă la care să nască rodul de învățătură", spre a nu rămînea copiii patriei „în proastă stare". Luase măsuri și pentru cheltuială, dar după 1821 vistieria era atît de golită, încît nu s-a putut ajunge la nici un rezultat. După pacea de la Adrianopol (1829), prin aplicarea Regulamentului Organic, au avut loc schimbări în viața social-economică și politică din țara noastră și, implicit, în viața culturală. Prin libertatea comerțului, s-a dezvoltat și cultura și a crescut necesitatea întemeierii de școli. În 1832 se hotărî redeschiderea școlilor [11] și se institui o comisie pentru cercetarea stării acestora. Atunci se redactă și primul „Regulament al școlilor publice" (Buletin, 1833, nr. 26 și urm.). Supravegherea școlilor o aveau acele „Comiteturi de inspecții" alcătuite din boieri și negustori fruntași ai locului, care cunoșteau mai bine nevoile școlii și aveau interesul să meargă cît mai bine.

După 1834, cînd Alexandru Ghica a devenit domnul Țării Romînești, școala din Tg. Jiu desfășura o frumoasă activitate; totuși, în Tg. Jiu și în alte părți se simțea lipsa învățătorilor bine pregătiți, chiar pentru puținele școli de prin capitalele județelor. Mai mult, nu se găseau nici candidați pentru aceste locuri, cu toate publicațiile făcute prin jurnale. Acestora li se ofereau cîte 100 lei pe lună și li se cereau cunoștințe pentru trei clase primare: lectură, gramatică, geografie și aritmetică [12].

În 1838 se pun bazele învățămîntului la sate. Regulamentul Organic nu prevedea nimic în această privință, în nici unul din Principate. Regulamentul din Țara Romînească se ocupa numai de școlile din capitalele județelor, iar cele din Moldova numai de cîteva capitale de județ. La 24 ianuarie 1838 vornicul Ghica dăduse ordin Eforiei să ia măsurile cuvenite pentru crearea de școli la sate. Simțindu-se lipsa de învățători, s-a luat hotărîrea ca aceștia să fie pregătiți din tinerii țîrcovnici (cîntăreți de biserică) de la țară. După pregătirea acestora, destul de sumară, făcută în cîteva luni (și chiar două) pe lîngă școlile normale din județe, candidații trebuiau să se întoarcă la satele lor, spre a deschide școala [13].

Petrache Poenaru, într-o cuvîntare, zicea: „Acești candidați aleși dintre paracliserii bisericilor de pe la sate, venind la școalele naționale de prin județe, au a urma acolo cîteva luni învățăturile începătoare, spre a se desăvîrși la citire și la scriere și a se deprinde cu materialul lancasteric, singurul mijloc prin care se pot înființa școli prin sate..." [14] Ei mai învățau din aritmetică cele patru operațiuni, catehismul, rugăciuni și cîteva cîntări

[11] N. Bănescu: *Începuturile Școlii Centrale a Craiovei*, Convorbiri Literare, Vol. II, 1910, nr. 8, pp. 886—887.

[12] Ilie Popescu-Teiușan: *Op. cit., p.* 8; Cf. *V. A. Urechia:* Școalele *sătești în Romînia*, București, 1868, p. 4.

[13] Convorbiri literare, 1910, Vol. I, nr. 2, p. 213; Cf. V. A. Urechia: *Școlile sătești*, București, 1868, p. 5.

[14] C. Pajură: *Istoria școalei mehedințene*, T. Severin, 1940, p. 25.

bisericești. Acești dascăli erau plătiți cu cîte două chile de grîu din pătulul de rezervă al satului și cu doi lei de casă pe an. Școala funcționa în general numai șase luni, în timpul iernii, începînd de la 1 noiembrie, căci, în restul anului, copiii ajutau pe părinți la muncile agricole și la paza vitelor.

În 1838, Eforia, pentru a introduce controlul asupra învățătorilor, scria profesorilor școlilor județene să aleagă pentru fiecare plasă cîte un candidat dintre „cei mai deprinși și mai deștepți în slujba lor" și să-l numească revizor de plasă, căruia să-i dea un ajutor, spre a-l suplini în timpul destinat controlului.

Revizorul era obligat să inspecteze toate școlile din plasa sa cu cheltuielile proprii. Inspecțiile se făceau în tot timpul cursului școlar, adică de la 1 noiembrie pînă la 30 aprilie, cît dura cursul. De la 1 mai pînă la 30 iunie, revizorii și învățătorii erau obligați să urmeze cursuri de pregătire la școlile județene. De la 1 iulie pînă la 15 august, revizorii trebuiau să predea lecții învățătorilor sătești. În ziua de 16 august se țineau examenele pentru revizori și învățători, de către profesorii școlilor județene.

La 16 septembrie 1838, Eforia Școalelor trimise o circulară către profesori, prin care le făcea cunoscut că : școlile de la sate se vor numi *comunale* (acestea erau numai pentru băieți, fetele nefiind primite) ; cele din reședința plaselor, unde se vor stabili revizorii, se vor numi *preparande* (acolo, fiind doi învățători, se puteau pregăti candidați de învățători) ; școlile din capitalele județelor se vor numi *normale*, cele din Craiova *centrale*, iar cele din București *complimentare*.

Într-o altă circulară, se punea în vedere școlii din Tg. Jiu ca învățătorilor care se vor duce la sate să li se predea materiile următoare : „cetirea pe tablele lancastrice după regula acestui metodu, scrierea caligrafică, din aritmetică cele patru lucrări cu numere frîngeroase, catechismul și toate rugăciunile religioase, cîte sînt mai de căpetenie la închinăciune și la slujba bisericească ; să învețe și cîteva cîntări bisericești, pe cît se va putea" [15].

Prin această dispoziție a Eforiei Școalelor observăm că învățămîntul devenea tot mai încătușat de biserică, cursantul fiind socotit nu numai învățător, dar și cîntăreț de biserică.

Un document din 19 octombrie 1846 al școlii normale din Tg. Jiu arăta : „Constantin Pîrvuțoiu, candidatul de învățători din satul Arcani, urmînd în școala normală din orașul Tg. Jiu, județul Gorj, *de la anul 1844 pînă la anul 1845* (s.n.) s-a deprins la învățăturile ce i se cere a ști pentru această slujbă, adică la cetire și scriere slobodă, la catechismul legii creștinești, la cîntările bisericești și la începuturi de aritmetică ; și fiindcă în cursul învățăturii sale numitul s-a arătat cu purtare bună, i se dă la mînă acest înscris întărit cu pecetea Eforiei Școalelor, spre a fi învățător la școala din satul Arcani" (fondată în 1847 — Marele dicționar geografic al Romîniei, vol. I, p. 102 ; documentul original este în posesia noastră ; e singurul certificat cunoscut pînă în prezent, eliberat de școala normală din Tg. Jiu în acea vreme, iar C. Pîrvuțoiu e cel dintîi învățător din satul Arcani cu certificat de absolvire).

[15] V. A. Urechia : *Op. cit.*, pp. 51—52, 103.

În județul Gorj numărul învățătorilor creștea necontenit; încă din 1838 erau aici 172 învățători. În alte județe numărul acestora era mai mic; astfel, în Mehedinți erau 55 învățători, în Dolj 72, în Romanați 80 [16].

În Tg. Jiu, a mai funcționat ca profesor și Al. Popescu-Craiovescu, zis Chioru. Acesta a pus bazele bibliotecii școlii normale din Tg. Jiu, în decembrie 1842. Aici au funcționat profesori ca: Gheorghe Călinescu, Stere Dumitrescu, Ion Albini și N. Apostolescu. Aceștia erau superiori revizorilor școlari și pregăteau pe candidații de învățători la sate. [17]

La 15 septembrie 1845, Simion Brîncovan, Petru și Iosif Popescu din Banatul Timișoarei, împreună cu Maria Keller, au deschis un pension pentru creșterea și educarea fetelor în limbile: romînă, franceză, germană și maghiară. [18] Bineînțeles că la acest pension erau primite numai fiicele bogătașilor.

Deci, după 1838, școlile s-au înmulțit la sate, dar învățătorii întîmpinau multe neajunsuri, ca lipsa de localuri, de mobilier și de material didactic.

De asemenea, o piedică în dezvoltarea învățămîntului sătesc era chiar administrația, la a cărei discreție se afla învățămîntul. Candidații școlilor sătești îndurau tot felul de năpăstuiri din partea autorităților. Pe lîngă că nu-și puteau scoate întotdeauna banii de la săteni, cîrmuirea nu făcea nimic pentru ei; deseori erau și înlocuiți. Și arendașii le puneau piedici. Aceștia, fiind obligați a scuti pe candidați de clacă, sau nu le mai dădeau pogoane în arendă, sau îi încărcau la dijmă în chip neomenos. În zadar înaintau candidații plîngeri, căci nu erau luate în seamă. Subcîrmuitorii erau ca niște satrapi, brutali și neînțelegători, dînd cei dintîi exemple de nedreptate [19].

Libera dezvoltare a învățămîntului sătesc era frînată și de reaua stare economică și de completa ignoranță existentă la sate. În această privință iată ce menționează Ion Eliade Rădulescu: „Săteanul pînă acum era socotit ca străin în totul Romîniei sau ca un copil vitreg osîndit a munci și a nu se împărtăși decît cu ocări din casa părintească. Aceste școli comunale sînt isprava sentimentelor evanghelice, cu care s-a crescut înălțatul nostru domn în blagoslovita sa casă părintească și cu care s-a hrănit în junia și bărbăția sa pînă la sosirea în scaun" [20].

E vorba de Alexandru Ghica-voievod, considerat creatorul școlii primare sătești, deși adevăratul inițiator, îndrumător și creator al învățămîntului în Țara Romînească a fost Petrache Poenaru. Acesta și sub Gheorghe Bibescu a continuat cu aceleași eforturi munca pentru dezvoltarea școlii de la sate.

În 1847 s-a decretat noua lege a învățămîntului, prin care școlile erau împărțite în trei categorii: școlile de la sate, numite *comunale*, cele de la orașe, numite *elementare* și școlile *desăvîrșitoare* sau *academice* (la București și la Craiova). În pregătirea dată de școlile sătești se fixează tot ceti-

[16] Al. Ștefulescu: *Op. cit.*, p. 185.
[17] *Idem*, p. 190.
[18] *Ibidem.*
[19] *Convorbiri literare*, 1910, vol. I, nr. 2, p. 215.
[20] Ilie Popescu-Teiușan: *Istoricul școalei, Anuarul școalei normale de învățători „Ștefan Velovan" din Craiova*, p. 11; Cf. N. Iorga: *Istoria învățămîntului romînesc*, București, 1928, p. 232

rea slobodă, scrierea, rugăciunile, catehismul ortodox, aritmetica cu cele patru operații, cunoștințe practice privitoare la lucrarea pămîntului și la creșterea vitelor. Despre pregătirea învățătorilor nu se menționează nimic. Cursurile durau de la 1 octombrie pînă la 25 aprilie [21].

Noua orînduire a școlii inițiată de Gheorghe Bibescu nu și-a atins scopul, pentru că în timpul revoluției din 1848 s-a întrerupt orice activitate. După înlăturarea guvernului revoluționar, care arătase mult interes pentru școală, reacțiunea a purces la expatrierea conducătorilor revoluției. Învățămîntul sătesc era lovit mai ales prin destituirea — în cea mai mare parte — a învățătorilor care au luat parte la revoluție, în fruntea maselor răsculate.

Profesorul Gheorghe Călinescu de la școala normală din Tg. Jiu, în 1848, într-o adresă către Ministerul Instrucțiunii Publice al Țării Românești, scrie că, primind ordinul acestui minister care se referă la îndemnul la revoluție, s-a pătruns de cele cuprinse în el și a cerut administrației din Gorj să-i înlesnească „aducerea învățătorilor comunali ai acestui district fără zăbavă". Spre a aduce aceasta la îndeplinire, el cerea ministerului să i se trimită cîteva exemplare din proclamațiile tipărite, căci la Tg. Jiu nu s-a văzut decît un exemplar, care s-a citit în piața orașului, de către fostul administrator Radu Roset, „care proclamație liberatoare s-a primit cu mare entuziasm și aclamație din suflet de cea mai mare parte din poporul ce a fost adunat la această solemnitate" [22].

În Tg. Jiu, la manifestația revoluționară, alături de fruntașii revoluționari, era și profesorul C. Stanciovici [23].

În raportul lui Chr. Marghiloman, administratorul districtului Gorj, din 11 august 1848, către Ministerul Trebilor din lăuntru al Țării Românești, se dă o listă „de numele feților din acest district, ce s-au cunoscut cu merite de a fi aleși deputați pentru Adunarea Constituantă, ca adevărați romîni". Alături de G. Magheru, Cristian Tell, Iancu Brosteanu și alții, era și profesorul Costache Stanciovici. Într-un raport asemănător, din 25 august 1848, al administrației județului Olt, printre cei propuși a fi aleși în Adunarea Constituantă, este și C. Stanciovici. În scrisoarea către Gheorghe Magheru, din 23 august 1848, C. Stanciovici scria, printre altele: „la Gorj se vorbește de niște inemici ai libertății care adună iscălituri din Gorj și Olt și le prezintă pașei (Soliman). Alții zic că vor să adune oameni străini înarmați, ca prin ei, producînd tulburări, să aibă motiv a striga că țara se află în rebelie și anarhie... Patria însă așteaptă mult de la iscusința d-le *(dumitale)* cea militară și crede că prin măsurile și planurile ce vei făcea, vei zdrobi capetele idrelor țării și vei asigura popolul de o întreagă nepăsare și liniște". Mai departe scria: „Și aicea *(Tg. Jiu)* ca prin multe părți, se găsesc păcătoși care bîrfesc, frica însă de furia popolului i-a băgat în corn de capră" [24].

Dintr-un memoriu al lui C. Stanciovici, păstrat la muzeul din Tg. Jiu și publicat de Alexandru Ștefulescu, se poate vedea ce rol important a

[21] Idem, p. 12.

[22] *Anul 1848 în Principatele Romîne*, Acte și Documente, Tom. VI, București, 1910, p. 9.

[23] Al. Ștefulescu: *Op. cit.*, p. 54.

[24] *Anul 1848 în Principatele Romîne*, Acte și Documente, Tom. III, București, 1902, pp. 353, 667, 618—619.

avut acest profesor în timpul revoluției din 1848, cît și în acțiunea învățătorilor din Gorj și din celelalte județe.

La revoluție a mai participat și învățătorul D. C. Frumușanu, care a funcționat mai tîrziu în Tg. Jiu.

După înăbușirea revoluției, noua ocîrmuire a caimacamului Constantin Cantacuzino a hotărît: „Atît pentru lipsa localurilor de școală în unele orașe, cît și pentru aceea a profesorilor care se depărtează de posturile lor, toate școlile normale de prin orașele de căpetenie ale județelor să înceteze deocamdată din învățătură". Totodată, aceeași ocîrmuire cerea „ca să dea fără cea mai puțină zăbavă porunci grabnice ca și școlile de prin sate să înceteze cu totul, iar cei doi lei ce plăteau fiecare an, să nu se mai răspundă învățătorilor". Un ordin și mai strașnic al conducerii reacționare și retrograde, în mai 1849, a pecetluit porțile școlii sătești, care nu s-au mai deschis multă vreme. În 1850, Barbu Știrbei a hotărît deschiderea școlilor de la orașe, iar în 1855, de la sate [25]. Au fost școli care au continuat să fie închise și după această dată. Învățătorul D. C. Frumușanu, în 1864, ca revizor școlar în Gorj, a redeschis toate școlile rurale [26].

În 1850 Barbu Știrbei spunea: „Învățămîntul trebuie să fie privit nu ca un scop, ci ca un mijloc. Instrucția publică trebuie să fie potrivită cu nevoile poporului și să nu aibă în vedere exclusiv convenientele cîtorva familii privilegiate; ea trebuie să fie deci națională, să mulțumească nevoile deosebitelor clase și să păstreze culoarea locală" [27].

La 3 decembrie 1851, s-a dat către profesorii claselor III—IV următoarea circulară: „Mustrarea cu bătaie se ridică cu totul dintre pedepsele copiilor, fiecare din d-nii profesori va întrebuința după măsura vinei povățuirea, dojana, punerea în picioare sau în genunchi, oprirea în școală pe toată ziua și alte asemenea măsuri părintești" [28]. Circulara aceasta vădește anumite preocupări pedagogice. Sporirea silinței la învățătură sau „dezvlirea talentelor", prin mijloace violente, barbare, nu mai corespundea noilor condiții economico-sociale [29].

După 1855, pentru îmbunătățirea învățămîntului, s-au înființat o serie de școli normale în capitalele județelor, unde se pregăteau candidații de învățători pentru sate. Mai tîrziu, conducătorii școlii s-au gîndit că o școală nu se poate înjgheba decît asigurîndu-i „sufletul ei" — învățătorul.

Situația învățămîntului din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și din prima jumătate a secolului al XIX-lea oglindește procesul de descompunere a feudalismului și de dezvoltare a burgheziei, mai ales după tratatul de la Adrianopol din 1829, cînd interesele burgheziei în ascensiune cereau răspîndirea culturii în rîndurile maselor populare de la orașe și sate.

---

[25] Ilie Popescu-Teiușan: *Istoricul școalei, Anuarul școalei normale „Ștefan Velovan" din Craiova*, pp. 13—14; Cf. V. A. Urechia: *Op. cit.*, p. 78.

[26] Al. Ștefulescu: *Op. cit.*, p. 186.

[27] N. Iorga: *Viața și domnia lui Barbu Știrbei*, Vălenii de Munte, 1910, p. 72.

[28] C. Pajură: *Istoria școalei primare mehedințene*, T. Severin, 1940, p. 35.

[29] N. C. Enescu: *Un manuscris de pedagogie la începutul sec. al XIX-lea în Moldova*, Revista de Pedagogie, nr. 2/1962, p. 50.

bineînțeles în limitele ei de clasă. În acest scop, pe lîngă preocupările teoretice și cu caracter religios, privind procesul de învățămînt, se observă și apropierea treptată a școlii de viață, corespunzător intereselor burgheziei în ascensiune.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГОРЖСКОМ УЕЗДЕ В КОНЦЕ XVIII-го ВЕКА И В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-го ВЕКА

(Р е з ю м е)

В статье автор утверждает, что начало организованного образования в уезде Горж — как и в других уездах Олтении, отмечается во второй половине XVI'I-го века. Предполагается, что в Горже первым местом обучения был монастырь Тисмана.

В этот период в сёлах существовали только церковные школы, которые не приходили на помощь народу. После 1774 года, одновременно с развитием капиталистических производственных отношений, начинает увеличиваться число школ. В этот период распада феодализма в качестве администраторов школ назначались представители буржуазии.

Восстание 1821-го года под руководством Тудора Владимиреску привело к отдельным изменениям и в области образования: исчез греческий учитель и проникло влияние латинской школы Ардяла.

В 1838-ом году начинается организация сельских школ: эти школы назывались коммунальными *и организовывались только для мальчиков; другие, в больших населённых пунктах назывались* препаранде, *в уездных городах* „нормальными", *в Крайове* „центральными", *а в Бухаресте* „комплиментарными". *Возросло и число учителей.*

Революционное правительство в 1848-ом году проявило особый интерес к школе, но после революции, реакция остановила развитие образования. Большинство учителей участвовали в революции, даже находясь в первых рядах, как например учитель Костаке Станчович. После революции школы были ликвидированы и только между 1850—1888 годами они снова были учреждены.

L'ENSEIGNEMENT DANS LE DEPARTEMENT DE GORJ A LA FIN DU XVIII-e SIECLE ET PENDANT LA PREMIERE MOITIE DU XIX-e SIECLE

(R é s u m é)

L'auteur montre que les commencements de l'enseignement organisé, dans le département de Gorj — comme d'ailleurs dans toute l'Olténie — remontent à la seconde moitié du XVIII-e siècle. On suppose que c'est au monastère de Tismana (dép. de Gorj) que se trouvaient les premières écoles.

A cette époque-là, affirme l'auteur, dans les villages il n'y avait que des écoles ecclésiastiques, lesquelles ne pouvaient pas venir en aide au peuple. Après 1774, le nombre des écoles devient plus grand, à mesure que se développent les relations de production capitalistes. Les administrateurs de ces écoles faisaient partie de la bourgeoisie en ascension.

L'émeute conduite par Tudor Vladimirescu en 1821, qui a porté des coups à l'ordre féodal, a amené en même temps des changements dans le domaine scolaire aussi. D'abord,

le maître d'école grec disparaît et puis se fait sentir l'influence du courant latiniste de Transylvanie.

En 1838, on commence à organiser à proprement parler l'enseignement élémentaire : les écoles des villages étaient nommées communales *et seuls les garçons les fréquentaient : celles des sièges des arrondissements s'appelaient écoles* préparatoires, *celles des chefs-lieux des départements étaient des écoles* normales, *celles de Craïova,* centrales *et celles de Bucarest,* complémentaires. *Le nombre des maîtres augmentait continuellement.*

Le gouvernement révolutionnaire de 1848 a accordé beaucoup d'intérêt à l'école, mais après la révolution la réaction a freiné le développement de l'enseignement. La plupart des instituteurs ont pris part à la révolution, aux premiers rangs des masses soulevées, comme par exemple le professeur Costache Stanciovici. Après la révolution, les écoles ont été fermées, pour ne se rouvrir qu'entre 1850—1888.

EDUCATION IN GORJ DISTRICT AT THE END OF THE 18TH CENTURY AND THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

(Abstract)

The author shows that the beginnings of regular education in Gorj district and throughout Oltenia province (Southern Rumania) can be traced back to the second half of the 18th c. with, perhaps, Tismana monastery as a first seat of learning. That was the time when the villages only had ecclesiastical schools which could not help the people. After 1774, there was an increase in the number of schools concurrently with the development of capitalist production relationships. A the time of disintegration of the feudal system, all administrators were elected from the ranks of the then rising bourgeoisie.

The 1821 revolt led by Tudor Vladimirescu, in addition to the telling blows dealt to the tottering feudal system, also brought about some notable changes in education. First, the Greek influence was ousted from school to make room for the Latinizing School of Transylvania.

In 1838 the village schools got organized for the first time; there were elementary schools, for boys only, in the country-side; preparatory schools in the small rural district residences; normal schools, sort of teachers' training colleges, in the district chief towns; central schools in Craiova; and complementary schools in Bucharest. The number of school-teachers also increased.

The 1848 revolutionary Government showed great concern in school, but after the revolution the reactionary forces checked its advance. The majority of school-teachers played a leading part in the 1848 Revolution, such as Costache Stanciovici. After the revolution, the schools closed to reopen during 1850—1888.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

CU PRIVIRE LA FORMAREA CONCEPŢIEI ŞTIINŢIFICE DESPRE LUME LA ELEVII DIN ŞCOALA MEDIE

Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi este un proces complex şi îndelungat, determinat direct de însuşirea treptată a cunoştinţelor ştiinţifice în decursul anilor de studiu.

Am constatat, însă, pe baza observaţiilor noastre, a discuţiilor cu elevii, cu profesorii şi cu unii părinţi, ca şi pe baza unor anchete cu elevii claselor a VIII-a, a IX-a, a X-a şi a XI-a de la Şcoala medie nr. 1 din Cluj, că din numărul mare de elevi care posedă cunoştinţe ştiinţifice, unii nu se pot folosi încă de aceste cunoştinţe ca de o armă în orientarea lor în lumea complexă a fenomenelor realităţii. Uneori, deşi şi-au însuşit temeinic cunoştinţele predate, unii elevi mai cred în superstiţii. Astfel, se ştie că mai persistă la unii elevi superstiţii legate de numărul 13, de zbaterea pleoapei, de pisica neagră sau de diferite vise în legătură cu ascultarea la oră sau cu succesele şi insuccesele şcolare.

Aceste reprezentări şi idei se datoresc unor insuficiente convingeri ştiinţifice. De aceea, unii elevi nu pot înţelege caracterul infinit al materiei în timp, admiţînd mitul creaţionist. Greutăţi se ivesc din această cauză şi în înţelegerea problemei ereditătii. De multe ori elevii introduc explicaţii comode şi naive. La o lecţie de biologie, în clasa a XI-a, s-a observat că unii elevi nu înţeleg în mod just ereditatea, ci şi-au însuşit mecanic această noţiune, nefiind în stare să explice decît ca pe un fel de „minune" capacitatea transmiterii însuşirilor dobîndite.

Din cele arătate mai sus rezultă că, alături de elevii care nu suferă influenţa religiei, mai există unii care sînt mai mult sau mai puţin sub influenţa acesteia. Pentru determinarea cauzelor ce fac să pătrundă în conştiinţa unora astfel de influenţe şi pentru găsirea celor mai potrivite forme de muncă pentru formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi, am deosebit: elevi care atribuie fenomenelor, ale căror cauze sau efecte nu le cunosc, explicaţii eronate şi din acest motiv sînt receptivi la influenţele religioase, aşa cum s-a arătat mai sus; elevi care oscilează între reprezentările ştiinţifice şi cele mistice, chiar atunci cînd văd ştiinţific desfăşurarea fenomenului (ca în cazul ereditătii); unele fenomene le explică just, iar pe altele în mod cu totul eronat, lăsînd astfel deschisă o uşă pentru pătrunderea unor influenţe neştiinţifice; elevi care nu au idei religioase, dar în schimb sînt stăpîniţi de anumite sentimente şi stări de spirit religioase cultivate de familie.

O categorie mai puţin numeroasă o constituie cei care, alături de astfel de sentimente, au şi idei corespunzătoare, cred în forţe supranaturale, dar nu se manifestă ca propagatori ai acestei credinţe.

Noi am făcut această categorisire fără pretenţia de a fi absolută, categoriile enumerate nefiind nici pure, nici stabile şi

poate unilaterale; ea are mai mult un caracter orientativ pentru profesor, pentru munca lui.

Cauza principală a menținerii rămășițelor religioase constă în specificul conștiinței sociale de a rămîne în urma existenței sociale. Se știe că religia este rodul unor condiții în care viața nu permite înfăptuirea țelurilor și aspirațiilor oamenilor muncii, aceștia fiind amăgiți cu fericirea într-o lume „mai bună", „lumea vieții de apoi".

Rămășițele religioase în mentalitatea unor elevi nu-și au rădăcina, astăzi, în condițiile de viață ale tineretului, așa cum se întîmpla în trecut. În cazul de față, accentul cade pe tradiție, pe existența instituțiilor religioase, pe procesul gnoseologic care permite ruperea unor abstractizări de baza lor materială.

În orînduirea socialistă perspectivele care s-au deschis în fața tineretului permit acestuia să-și realizeze cele mai îndrăznețe visuri. Idealurile de viață și aspirațiile sale înalte și le poate concretiza în muncă. Iată de ce cauzele pătrunderii în conștiința tineretului a influențelor religioase trebuie să fie căutate în altă parte.

Materialul nostru de observație ne-a dezvăluit, în acest sens, că insuficiența unor cunoștințe științifice temeinice rezultă deseori din formalismul în predare al unor cadre didactice. De asemenea, ea este generată și de insuficienta legare a învățămîntului de viață. Legarea învățămîntului de viață este redusă uneori la legarea lui de munca productivă, pierzîndu-se din vedere că de mare importanță pentru formarea concepției științifice despre lume a tineretului este legarea învățămîntului de viața socială în ansamblu, privită sub toate aspectele ei.

Unele cadre didactice socotesc în mod nejust că formarea concepției științifice despre lume la elevi se produce de la sine, în cadrul procesului de învățămînt, că nu e necesar să lupte pentru înlăturarea reminiscențelor religioase din conștiința tineretului, reminiscențe care, chipurile, ar dispare, cu timpul. Aceste atitudini sînt greșite și în acest sens amintim că Lenin scria: „Noi trebuie să luptăm împotriva religiei. Acest lucru constituie abc-ul întregului materialism, prin urmare și al marxismului. Marxismul nu este însă un materialism care s-a oprit la abc. Marxismul merge mai departe. Trebuie *să știm* să ducem lupta împotriva religiei și pentru aceasta trebuie să explicăm în mod materialist care sînt rădăcinile credinței și ale religiei în mase. Lupta împotriva religiei nu poate fi limitată la o propagandă ideologică abstractă... această luptă trebuie legată de practica concretă a mișcării de clasă, care urmărește înlăturarea rădăcinilor sociale ale religiei" [1].

La vîrsta de care ne ocupăm influența școlii începe să fie tot mai puternică. Totuși, din datele noastre reiese că în clasele medii mai sînt încă elevi la care se constată o oarecare influență religioasă, pe care au suferit-o din partea unor membri ai familiei lor. Asemenea elevi au anumite greutăți în ceea ce privește transformarea adevărurilor științifice în convingeri proprii, care să stea la baza concepției juste despre lume și viață. Adolescenții din această categorie manifestă treptat, pe măsură ce înaintează în anii de școală, multe frămîntări, concretizate uneori în neîncrederea față de familie. Desigur că asemenea manifestări trebuie și pot să fie preîntîmpinate printr-o activitate susținută, fiind necesar ca familia să devină un aliat și colaborator al școlii în această direcție.

Nu se poate trece cu vederea nici posibilitatea interpretării unilaterale a unor situații și idei din unele cărți citite. În anumite situații elevilor le sînt accesibile și biblioteci particulare, de unde citesc diferite cărți, fără o atentă îndrumare a lecturii.

În sistemul factorilor care contribuie la formarea concepției despre lume a tinere-

1 V. I. Lenin: *Opere, vol. XV*, 1955, p. 395.

tului un rol important revine familiei. Primele reprezentări și idei despre fenomenele înconjurătoare, inclusiv despre fenomene sociale, se formează sub influența directă a familiei. Luînd naștere pe fondul unor puternice stări afective, ele se mențin timp îndelungat, constituind primele elemente ale concepției despre lume. De aici rezultă rolul important al familiei în ce privește formarea concepției științifice la elevi.

Școala noastră, avînd rolul principal în educarea comunistă a tinerei generații, caută cele mai bune forme de colaborare cu familia. În țara noastră, în perioada desăvîrșirii construcției socialiste, acest lucru se realizează în bună măsură prin activitatea cultural-științifică de masă, care cunoaște în prezent o amploare fără precedent, determinată de transformările social-economice profunde petrecute la noi.

În raportul la cel de-al III-lea Congres al Partidului, consemnîndu-se această situație, se arată: „Ca urmare a transformărilor social-economice, în țara noastră a luat naștere și se dezvoltă tot mai mult o morală nouă, socialistă... Dar formarea conștiinței socialiste și lichidarea influențelor educației și moralei burgheze este o sarcină de lungă durată“ [2].

De aceea munca de educație trebuie începută încă din primii ani de viață ai copilului și continuată apoi prin forme și metode specifice de către școală.

În cercetarea noastră am căutat să cuprindem, pe cît posibil, toate mijloacele prin care, în munca la clasă și în afara clasei, se poate contribui în mod sistematic la formarea concepției științifice. În același timp, nu ne limităm numai la constatări în legătură cu aceste mijloace. Vom încerca să redăm mai ales modul în care, pe parcursul mai multor ani, am încercat să folosim în practica educativă toate aceste mijloace.

Pentru a nu desfășura o muncă întîmplătoare, ne-am propus de la început realizarea cîtorva sarcini precise ale muncii de formare a concepției științifice despre lume la elevi.

Sarcinile pe care le-am formulat la începutul activității noastre și care au fost precizate pe parcurs sînt: 1) formarea concepției materialist-dialectice despre lume și viață (prin însușirea tezelor științifice, prin demascarea rolului reacționar al religiei, a afirmațiilor despre pretinsa posibilitate a concilierii idealurilor comunismului și ale moralei comuniste cu cele ale religiei și moralei religioase, prin demascarea rolului reacționar al forțelor clericale puse în slujba imperialismului, a anticomunismului, a fascismului și colonialismului); 2) lărgirea orizontului de cultură generală al elevilor prin cunoașterea creațiilor științifice, literare și cultural-artistice care influențează formarea convingerilor ateiste; 3) neutralizarea influențelor religioase ale familiei, clericilor și sectanților (acolo unde este cazul); 4) formarea și consolidarea la elevi a trăsăturilor de voință și de caracter care sînt incompatibile cu sentimentele religioase (spiritul de colectiv, inițiativa, spiritul critic etc.); 5) transformarea elevilor în propagatori activi ai cunoștințelor științifice.

Realizarea acestor sarcini a fost urmărită prin predarea tuturor obiectelor de învățămînt, prin orele de dirigenție și prin unele forme de muncă în afara clasei.

În legătură cu contribuția diferitelor obiecte de învățămînt, am plecat de la adevărul bine cunoscut că nu există discipline neutre față de concepția științifică despre lume, care să nu ofere posibilitatea unor concluzii despre legile naturii și societății, despre cauzele și interdependența fenomenelor materiale. Studiind legi obiective, fiecare știință neagă posibilitatea unor forțe supranaturale.

Pentru a cunoaște modul specific prin care diferitele obiecte de învățămînt din școala medie contribuie la formarea con-

[2] Gh. Gheorghiu-Dej: *Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R.*, Ed. Politică, 1960, p. 100—101.

cepției științifice, am întreprins o anchetă în rîndurile profesorilor de la Școala medie nr. 1 din Cluj, la care au răspuns 60 de profesori de diferite discipline.

Pe baza prelucrării materialului de anchetă și a observațiilor făcute în continuare, în munca la clasă, am constatat posibilitățile ample pe care le oferă fiecare obiect de învățămînt în ceea ce privește această problemă. În același timp, am ajuns la concluzia că obiectele predate în școala medie au și o greutate diferită sub acest aspect.

Întrucît preocuparea noastră principală a fost organizarea unui sistem de activități prin care să realizăm în practica educativă sarcini precise și specifice muncii de formare a concepției științifice, ne vom referi mai ales la acele domenii și forme de muncă, prin care au fost realizate aceste sarcini.

Un mijloc important de organizare a sistemului de activități legate de sarcinile propuse a fost pentru noi activitatea diriginților, deoarece aceasta permite, atît desfășurara unor ore cu teme destinate formării și întăririi unor noțiuni, sentimente și convingeri, cît și o serie de activități în afară de clasă și extrașcolare, care completează aceste ore și lărgesc posibilitățile de influență educativă asupra elevilor. De altfel, necesitatea de a intensifica munca de formare a concepției științifice la elevii noștri a izvorît tocmai în urma orelor de dirigenție, unde am avut ocazia să ne întîlnim în mod direct cu probleme și manifestări legate de concepția lor despre lume.

Prin natura lor, orele de dirigenție contribuie în foarte mare măsură la formarea concepției științifice materialist-dialectice despre lume. Ele pot constitui un punct de racordare armonioasă a tuturor influențelor, dirigintele fiind cel care stabilește conținutul și forma acestor influențe. Caracterul sistematic și posibilitatea de a le adapta la condițiile concrete ale clasei dau acestor ore un plus de eficacitate.

De la aceste considerente am plecat în munca pe care am desfășurat-o pe parcursul mai multor ani ca diriginte de clasă. În primul an, în care am inclus în planul de muncă al dirigintelui preocupări sistematice de formare a concepției științifice, am căutat să realizăm aceste sarcini prin ore de dirigenție consacrate special unor asemenea probleme. În consecință, în decursul anului, alături de teme cu caracter etic, au fost incluse și teme care vizau direct sarcini specifice acestei probleme. Printre aceste teme amintim: „Știința și religia", „Originea religiei", „Ce sînt superstițiile" etc.

Tratarea temelor stabilite a urmărit combaterea anumitor rămășițe mistico-religioase. Și aspectul acestor ore a fost diferit, întrucît participarea activă a elevilor a fost inegală de la o oră la alta, în funcție de cunoștințele și preocupările lor.

Concluzia pe care am desprins-o după primul an de experiență a fost că problemele muncii de formare a concepției științifice nu se pot dezbate decît diferențiat, de la clasă la clasă, în funcție de cunoștințele, interesele și preocupările elevilor, realizîndu-se astfel tratarea concretă a acestei probleme delicate.

În anul următor, în planul de muncă al dirigintelui au fost stabilite teme, în cadrul cărora elementele de ordin științific au fost mai direct legate de cele de cultură generală sau cu subiecte cu conținut moral; astfel, cu ocazia discutării temei „Socialismul a învins definitiv la orașe și sate în patria noastră", pe lîngă realizările concrete înfăptuite în patria noastră, s-a pus accentul și pe necesitatea intensificării muncii în vederea transformării socialiste a conștiinței oamenilor muncii de la orașe și sate. În această ordine de idei, discuțiile s-au orientat ușor spre necesitatea lichidării rămășițelor mistico-religioase din mintea oamenilor și a metodelor celor mai potrivite pentru această muncă.

La fel, discutînd tema „Oamenii sovietici cuceresc Cosmosul", s-a putut pune în evidență rolul științei și al geniului uman

creator în cele mai felurite domenii. Cu această ocazie, elevii au tras singuri concluzii despre prăbușirea unor mituri și superstiții legate de viața din „cer". În anul școlar 1962/63, la Școala medie nr. 1 din Cluj s-a urmărit sistematic utilizarea orelor de dirigenție în scopul îndeplinirii sarcinilor formării concepției științifice. În această nouă formă de activitate s-a efectuat cu elevii din clasa a IX-a un ciclu de șase ore de dirigenție, repartizate pe primele două trimestre, consacrate unor probleme importante.

Alegerea acestei clase s-a făcut pe baza rezultatelor unei anchete și a observațiilor diriginților și ale celorlați profesori. Aceste date indicau că în clasa respectivă există unii elevi cu reminiscențe religioase.

În planificarea orelor respective am căutat ca, pe lîngă unitatea tematică, să existe și o anumită varietate. De aceea, stabilirea temelor s-a făcut în funcție de interesele elevilor, dar și de succesiunea logică a scopului urmărit.

Dăm mai jos aceste teme cu scopul urmărit prin fiecare:

Tema	Scopul
1. Sursele superstițiilor și ale misticismului.	Cunoașterea adevăratelor cauze ale acestor manifestări, ale consecințelor lor și necesitatea combaterii lor.
2. Cum explică știința și cum explică religia viața, moartea și credința într-un suflet nemuritor.	Demascarea caracterului antiștiințific al dogmelor religioase.
3. Din viața și activitatea cosmonauților sovietici.	Formarea sentimentului de încredere în forța geniului uman, înarmat cu adevărul științei.
4. Contradicțiile „adevărurilor" biblice.	Dezvăluirea absurdității și a caracterului imoral al principiilor religiei.
5. Combaterea sectelor religioase și a tîlcului învățăturilor lor.	Evidențierea tendinței religiei de a masca prin diferite forme reacționarismul său.
6. Rolul reacționar al Vaticanului în societatea contemporană.	Demascarea rolului reacționar al Vaticanului pus în slujba forțelor imperialismului.

Pentru a stimula interesul tuturor elevilor față de aceste teme și a asigura discutarea lor în cele mai bune condiții, li s-a recomandat la fiecare oră o bibliografie minimă. Aceasta a constat din articole, broșuri și fragmente din literatura de combatere a misticismului. Astfel, la tema „Sursele superstițiilor și ale misticismului" au fost recomandate lucrări despre caracterul dăunător al superstițiilor pentru sănătatea oamenilor[3].

[3] E. Albu și L. Dorobanțu: *Superstițiile sînt dăunătoare sănătății*; V. Bologa: *Despre vrăji, doftoroaie și leacuri băbești*, Colecția S.R.S.C.

Pentru a menține un nivel accesibil în tratarea fiecărui subiect, am considerat că interesul stîrnit de temă trebuie să fie susținut prin metode și procedee cît mai variate. Așa, de exemplu, la tema „Cum explică știința și cum explică religia viața, moartea și credința în suflet" s-a pornit de la discuția cu elevii despre credințele religioase în existența nemuritoare a sufletului. Discuția a arătat că unii dintre ei nu știu și nu găsesc cele mai potrivite argumente pentru a combate aceste absurdități, ceea ce a dovedit necesitatea unei scurte expuneri, în care s-a demonstrat că moartea nu este un act misterios, brusc, ci unul fiziologic. Pentru a întări această concluzie, s-au dat exemple de reanimare a oamenilor și animalelor.

Scepticismului religios și ideii demobilizatoare a inutilității vieții pe pămînt, le-au fost opuse pagini citite de unii elevi, despre frumusețea vieții și datoria omului de a lupta pentru fericire aici, pe pămînt.

În tratarea celor mai multe teme în cadrul orelor de dirigenție s-a făcut apel la cunoștințele însușite la diferite obiecte de învățămînt, în special la psihologie. La școala pedagogică unde psihologia se face în anul II de studii (vîrsta medie a elevilor 15—16 ani), acest obiect de învățămînt ne-a fost de cel mai mare folos. La școala medie, unde pshihologia se predă în clasa a XI-a, am fost nevoiți să prezentăm noi unele elemente de psihologie.

Sprijinul pe care studiul psihologiei îl poate da orelor de dirigenție, care au ca scop formarea concepției științifice a elevilor, este deosebit, în primul rînd, prin faptul că la psihologie elevul cunoaște proprietatea reflectorie a creierului și formele de bază ale reflectării, ajungînd să înțeleagă teza fundamentală a filozofiei marxist-leniniste referitoare la primordialitatea materiei față de conștiință.

„Numai o înțelegere materialistă a psihicului îi ajută pe elevi să lupte împotriva prejudecăților și superstițiilor în legătură cu psihicul, cu concepția falsă despre caracterul nemuritor al sufletului, despre caracterul prevestitor al viselor etc."[4]

Într-adevăr, preocupîndu-ne în mod special de orientarea fiecărei lecții de psihologie și a fiecărui capitol în sensul realizării sarcinilor educative enunțate, am constatat posibilitățile vaste pe care le oferă această disciplină, în cadrul căreia elevii se întîlnesc cu descrierea fenomenelor psihice a căror explicare și înțelegere constituie o preocupare pentru adolescenți.

Importanța educativă a acestei discipline a fost deseori subliniată de către mulți autori, care constată că influența ei se manifestă în multe sensuri, printre care trebuie amintite în primul rînd: formarea calităților personalității și mai ales formarea concepției științifice despre lume.

Predarea unor lecții și capitole din psihologie ne-a dat posibilitatea de a contribui direct la realizarea unor sarcini ale educației ateist-științifice, atît prin conținutul noțiunilor predate, cît și prin faptul că s-a putut face apel la cunoștințele elevilor din alte domenii, încercîndu-se astfel realizarea unor sinteze care conțineau concluzii convingătoare. De exemplu, în predarea noțiunilor de bază — psihicul și conștiința — s-a urmărit clarificarea raportului dintre materie și psihic, pentru a stabili baza și natura materială a vieții psihice. Aici s-a făcut apel la cunoștințele de anatomia și fiziologia omului și la cele de botanică și zoologie.

Înțelegerea bazei materiale a vieții noastre psihice s-a aprofundat în lecțiile următoare despre procesele psihice, elevii convingîndu-se lecție de lecție că senzațiile, percepțiile, memoria, imaginația, gîndirea etc. sînt forme calitativ deosebite de reflectare a realității obiective.

La capitolul „Gîndirea și limbajul", pe lîngă adîncirea explicației privitoare la baza materială a acestor două procese a-

[4] Al. Roșca și B. Zörgö: *Demonstrațiile experimentale în predarea psihologiei*, E.S.D.P, București, 1957, p. 5.

flate în strînsă legătură, s-a subliniat și faptul că ele au apărut în procesul muncii, în cadrul societății, dezvoltarea lor depinzînd de modul în care omul își desfășoară munca sa și de străduințele lui de a-și perfecționa necontenit această muncă.

În predarea capitolului „Activitatea voluntară" s-a plecat de la unele opinii nejuste întîlnite la unii elevi în legătură cu natura necunoscută a actului voluntar, în sens fatalist: „Omul este ceea ce îi dictează soarta". Prin discuții, pe baza cunoștințelor de istorie și a lecturii diferitelor cărți, s-a ajuns ușor la concluzia că toate religiile vorbesc și propovăduiesc dirijarea voinței oamenilor de către forțe supranaturale, cu scopul de a abate masele muncitoare de la lupta lor pentru o viață mai bună.

În același timp, s-a combătut și ideea opusă a unui „liber arbitru", discutîndu-se despre adevărata libertate a omului, pe baza concepției materialist-dialectice a determinismului științific.

La Școala pedagogică din Cluj, pe măsură ce elevii au început să se intereseze de asemenea probleme, s-a înființat un cerc de psihologie. La Școala medie nr. 1 înființarea unui asemenea cerc s-a făcut la cererea unor elevi, în timpul unor discuții pe tema „știință și religie".

La început (în anul școlar 1959), activitatea acestui cerc a constat în discutarea unor articole pe tema respectivă, care apăreau periodic în presa pentru tineret [5]. Această împrejurare a constituit un mare avantaj, deoarece toți elevii cunoșteau cuprinsul articolelor. Existînd o bază de discuții, cercul a cunoscut o animație deosebită, elevii venind deseori cu exemple asemănătoare din viața satului lor sau din lectura citită. De exemplu, cu prilejul discutării articolului „Asuprirea materială și spirituală au mers întotdeauna mînă în mînă" s-a făcut apel la cunoștințele de istorie ale elevilor, permițînd multora să vină cu completări, să redea aspecte din viața diferiților oameni de știință care au suferit în trecut persecuții religioase. Alți elevi au dat chiar exemple din zilele noastre despre felul în care biserica catolică asuprește conștiința oamenilor și susține cele mai reacționare și sălbatice regimuri fasciste.

Această primă experiență ne-a arătat cît de importantă este presa zilnică în munca educativă, cu atît mai mult cu cît ea reprezintă un mijloc la îndemîna oricărui cadru didactic.

Ulterior activitatea cercului s-a extins, discutîndu-se și alte teme în cadrul cărora s-a încercat combaterea unor prejudecăți și superstiții. Metoda de bază a fost înfățișarea și punerea în lumină a opoziției de neîmpăcat dintre adevărurile științifice și concepțiile false, religioase. Printre aceste teme amintim: „Despre originea vieții", „Cum se explică superstițiile", „Visurile și halucinațiile" etc.

Materialul folosit în legătură cu aceste teme l-au constituit diferite broșuri și cărți de popularizare științifică. Unele din aceste broșuri s-au bucurat de multă atenție, fiind citite de către mulți elevi [6].

Activitatea desfășurată pentru educarea științifică a elevilor a contribuit la consolidarea bazelor concepției materialist-dialectice despre lume și viață, la lichidarea definitivă a rămășițelor concepțiilor religioase, mistice din mintea unor elevi.

Am constatat că pentru a înecununa cu succes această muncă e necesar să cunoaștem cît mai bine psihologia individuală și de vîrstă a elevilor, precum și cauzele, canalele de influență, prin care aceștia ar putea fi atrași pe făgașul periculos al unor mentalități sau practici religioase.

[5] Vezi în colecția ziarului „Scînteia tineretului" pe anul 1959 articolele: *Misticismul, fenomen istoric, nr. 3278; Sfaturile Vaticanului — nr. 3283; Asuprirea materială și spirituală au mers întotdeauna mînă în mînă* — nr. 3396; *Victime ale inchiziției* — nr. 4398.

[6] De exemplu lucrarea lui Ion Dima: *Universul văzut de știință și religie*, Colecția S.R.S.C., 1959.

În urma muncii educative desfășurate cu mijloacele expuse mai sus, am putut trece la înființarea unui cerc de ateism. În anul școlar 1962/1963 cercul respectiv a reunit elevi din clasele a X-a și a XI-a de la Școala medie nr. 1 din Cluj. La acest cerc au participat și elevi buni la învățătură din alte clase.

Ne-am orientat în primul rînd spre organizarea activității cercului „din interior", adică bazîndu-ne pe forța activă a colectivului de elevi.

Educarea colectivului acestui cerc în vederea mobilizării membrilor lui la o activitate concretă de propagandă științifică a fost urmărită prin diferite forme de muncă. S-a întocmit o tematică pentru ședințele cercului, care a fost planificată pe o perioadă de doi ani. Temele stabilite au reluat subiectele de la orele de dirigenție, dezvoltîndu-le la un nivel mai înalt, deoarece, după primele ore de dirigenție, am constatat că asemenea teme nu pot fi epuizate într-o singură oră. De aceea, pe lîngă discuțiile din următoarele ore de dirigenție am urmărit ca activitățile în afară de clasă să continue și să dezvolte sistemul de probleme propus inițial.

Tematica inițială a cunocut modificări și îmbogățiri la propunerea cercului.

Preocupările teoretice din cadrul acestui cerc au fost susținute în permanență de diferite activități practice, ca: participarea la conferințe și expoziții cu caracter științific, seri de întrebări și răspunsuri și o seară de „minuni ale chimiei", unde elevii și cîțiva părinți au asistat la experiențe de chimie care redau „minuni" pe care religia le consideră de natură divină. Cu această ocazie s-a arătat că multe înșelătorii folosite de religie se bazau pe astfel de experiențe și pe ignoranța maselor.

Unii elevi, membri ai cercului de ateism de la școala pedagogică, au desfășurat o activitate interesantă în timpul vacanțelor de iarnă în satele și în comunele lor. Participînd la cercurile de citit, ei au prezentat, pe lîngă cărți de literatură, și broșuri de popularizare a științei, de explicare și combatere a superstițiilor. Cîțiva dintre ei au relatat la întoarcerea din vacanță succesul pe care l-au avut, organizînd seri de întrebări și răspunsuri în legătură cu fenomene a căror explicație științifică era mai puțin cunoscută de către săteni. Cîțiva elevi s-au pregătit și au ținut chiar conferințe la căminul cultural (de exemplu, în raionul Cîmpeni), despre a căror utilitate ne-au relatat în scris directorii căminelor respective.

Aceste exemple arată că elevii școlii medii, receptivi la tot ceea ce este nou în știință și în viață, se antrenează cu interes și entuziasm în activități de acest gen și pot deveni treptat propagatori ai concepției științifice despre lume și luptători împotriva obscuratismului și a misticismului.

În ceea ce privește modul în care formele de activitate desfășurate cu elevii de la Școala medie nr. 1 din Cluj au contribuit la realizarea și a altor sarcini propuse inițial în legătură cu munca de formare a concepției științifice despre lume, spicuim cîteva relatări ale elevilor care au participat regulat la activitățile inițiate. Astfel, elevul S. V. (clasa a X-a) arată că: „...De mii de ani religia a acționat asupra maselor ca un puternic narcotic. Imaginea unei vieți mai bune în „cer" a urmărit să împiedice masele să lupte și să gîndească. Și azi, cînd în lume are loc o puternică ofensivă pentru construirea unei vieți fericite aici pe pămînt, nu în cer, religia se opune prin toate mijloacele eforturilor oamenilor. Iată de ce noi trebuie să luptăm împotriva opiumului religios".

În legătură cu modul în care trebuie să luptăm pentru lichidarea rămășițelor mistico-religioase, mulți elevi arată că lupta trebuie dusă nu împotriva credincioșilor, pentru că mulți dintre ei sînt oameni ai muncii, ci împotriva rămășițelor religioase din mințile lor, că nu trebuie să-i jignim, ci să procedăm cu tact și să răspîndim cu

perseverență cunoștințele cultural-științifice în mase.

Elevii au înțeles că pentru realizarea acestui scop, nu se pot lua măsuri administrative, dar că, în același timp, este de datoria fiecăruia să lupte împotriva oricăror forme de manifestare a prejudecăților, a superstițiilor și misticismului.

Pe lîngă constatările consemnate pînă aici, pe baza celor arătate, credem că se pot desprinde următoarele concluzii:

— Organizarea și intensificarea muncii în scopul formării concepției științifice despre lume în școala medie se realizează prin însușirea conținutului învățămîntului de către elevi, luptînd totodată cu tact și pricepere împotriva unor rămășițe misticoreligioase din conștiința unor elevi. Pe măsura însușirii unor cunoștințe științifice temeinice și a formării convingerilor temeinice, putem ajunge la promovarea elevilor în rîndul propagandiștilor concepției științifice printre părinți și cunoscuți, al luptătorilor împotriva obscuratismului și a misticismului.

— Importanța și eficiența muncii de formare a concepției științifice despre lume este confirmată și de unele rezultate imediate ca: creșterea interesului elevilor față de unele discipline științifice, ca fizica, chimia, astronomia, psihologia etc., stimularea intereselor de cunoaștere față de noi domenii de activitate și, legat de aceasta, precizarea orientării profesionale.

Prof. VALER POPA
și
student GRIGORE POP

MUNCA LA CLASA I IN PRIMELE SĂPTĂMINI DE ŞCOALĂ

Primul an de şcoală este deosebit de important pentru viitoarea formare a personalităţii copilului. În clasa I se pun bazele formării deprinderilor necesare în cei 8 sau 12 ani de şcoală, se formează atitudinea pozitivă faţă de munca şcolară, se dezvoltă simţul de răspundere faţă de îndatoririle sociale.

Trecerea de la grădiniţă la şcoală necesită o perioadă de adaptare, de pregătire pentru munca cu cartea. Această perioadă o constituie primele săptămîni de şcoală, în care copiii iau contact cu şcoala, cu clasa, cu munca şcolară în forma ei de bază — lecţia, se integrează în ambiaţa noului cadru de viaţă.

Modul în care este organizată munca cu copiii în primele săptămîni de şcoală condiţionează în mare măsură întreaga noastră activitate cu elevii.

Am fost preocupată de problema organizării muncii cu clasa I încă de la sfîrşitul anului trecut, cînd împreună cu elevii clasei a IV-a am pregătit daruri pentru viitorii şcolari (figuri decupate, necesare în studierea aritmeticii ş.a.).

Planificînd munca cu elevii în perioada primelor săptămîni de şcoală, am căutat ca activitatea din această etapă să le dea posibilitatea de a se familiariza cu şcoala, de a se obişnui treptat cu cerinţele ei. Dacă de obicei cînd întocmim o astfel de planificare cunoaştem particularităţile clasei şi putem ţine seama de ele, alcătuirea planificării calendaristice la clasa I necesită *mai multă atenţie, tocmai pentru că* trăsăturile colectivului şcolar nu ne sînt cunoscute. Pe lîngă temele indicate de programă şi în „Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului", am prevăzut şi mici povestiri, poezii, cîntece, prin al căror conţinut am urmărit să orientez preocupările copiilor spre activitatea şcolară, să pun bazele formării deprinderilor de muncă şi de comportare civilizată. Aşa au fost, de *exemplu, poeziile:* Fii *ordonat,* Să *fim* politicoşi, Caietul meu, şi cîntecele: La şcoală, Şcolărei şi şcolăriţe. Căutînd să asigur oarecare continuitate în muncă, am planificat la unele discipline activităţi asemănătoare celor de la grădiniţă care au fost mai plăcute copiilor: modelaj, pentru primele ore de îndeletniciri practice, jocuri cunoscute, mişcări însoţite de cîntec pentru orele de educaţie fizică.

Se ştie că modul în care este alcătuit orarul are un rol deosebit în buna desfăşurare a procesului de învăţămînt. Întocmirea orarului pentru perioada preabecedară şi abecedară a fost făcută potrivit programei şi ţinîndu-se seama de principiul curbei efortului. Astfel, ştiind că după o zi de repaus este necesară o reacomodare, am căutat ca orarul zilei de luni să cuprindă activităţi mai uşoare, rezervînd pentru aritmetică a doua oră din celelalte *cinci zile. În primele ore am programat* lecţiile de citire, care prin specificul lor stimulează gîndirea, interesul şi atenţia elevilor, îi pregătesc pentru o activitate mai susţinută şi mai complexă. Lecţiile de scriere au fost fixate în a treia oră, cînd,

după recreația mare și o mică gustare, copiii pot depune cu ușurință și plăcere efortul intelectual și fizic necesar scrierii. Intercalarea orei de aritmetică între orele de limba romînă asigură varietatea muncii, contribuind astfel la formarea unor legături temporale mai trainice.

Justa organizare a muncii presupune și grija pentru asigurarea condițiilor exterioare în care vor lucra copiii. O ambianță plăcută, o sală de clasă frumoasă, îi ajută să se familiarizeze cu școala, contribuie la crearea unei mai bune dispoziții pentru muncă.

Înainte de începerea cursurilor am organizat o ședință cu părinții, în scopul de a-i ajuta să-și formeze o imagine clară despre școală și cerințele ei, de a le arăta sarcinile ce le revin pentru pregătirea copiilor, astfel încît ei să se poată prezenta corect chiar din prima zi de școală. Vorbindu-le despre importanța intrării în școală a copiilor, i-am rugat să facă din această zi o sărbătoare în familie, să prelungească bucuria primei zile din viața școlărească. Aceasta contribuie atît la satisfacția pe care o simt copiii devenind școlari, cît și la dezvoltarea simțului de răspundere față de noua lor calitate.

M-am pregătit cu grijă pentru prima întîlnire cu noul colectiv școlar. În clasă, pe băncile frumos acoperite, se afla darul partidului: cărțile de școală. Elevii clasei a V-a i-au primit pe cei din clasa I, felicitîndu-i. Mi-am controlat ținuta. Ce mult îi impresionează pe copii primul contact cu învățătorul lor! Cînd am cerut elevilor din seria trecută, spre sfîrșitul clasei a II-a, să alcătuiască compunerea „Prima zi de școală", am fost profund emoționată de felul în care mulți dintre ei au descris cele mai mici amănunte ale înfățișării mele de atunci.

După festivitatea deschiderii cursurilor, elevii care mi-au fost repartizați s-au îndreptat spre primul lor loc de muncă, spre clasă, unde, într-un frumos careu, îi așteptau elevii clasei a V-a. O pioneră a rostit clar: „Vă primim și noi astăzi, așa cum acum patru ani alți pionieri ne-au primit pe noi. Vă dorim ca și voi, peste patru ani, primind o nouă serie de elevi, să puteți spune cu mîndrie: în clasa noastră toți sîntem pionieri și nu există nici un repetent".

Micii școlari au primit apoi în dar flori și figuri decupate, și s-au îndreptat nerăbdători spre bănci, pentru a deschide primele cărți de școală. Pionierii, emoționați și ei, au părăsit clasa în care au lucrat patru ani. Această despărțire înseamnă și pentru ei o cotitură, înseamnă despărțirea de primii ani de școală, de învățător, și începutul unei munci noi.

Activitatea din perioada preabecedară ridică foarte multe probleme.

Organizarea justă a colectivului școlar și a întregii activități instructiv-educative presupune cu necesitate cunoașterea elevilor, studierea multilaterală a posibilităților lor.

Începem să ne cunoaștem elevii asistînd la vizita medicală, vizitîndu-i la domiciliu. Pentru a verifica cunoștințele cu care au venit la școală, a doua zi le-am cerut să deseneze și să scrie ceea ce știu. Cercetînd produsele acestei activități spontane, am putut constata mai întîi deosebirea dintre copiii care au trecut prin instituțiile preșcolare și cei care n-au mai fost încadrați într-o activitate organizată. Multe lucrări arată că cei care au fost la grădiniță dispun de un bogat volum de reprezentări, de imaginație, au capacitatea de a-și organiza munca, vădesc anumite preocupări, interese.

Întreaga activitate cu copiii ne oferă zilnic prilejul de a afla ceva nou despre ei, de a-i cunoaște mai bine, de a-i strînge treptat într-un colectiv care va avea ca trăsătură distinctivă învățătura.

Viața colectivă a unei clase are multiple laturi, ridică numeroase probleme, mai ales în primele săptămîni de școală, cînd copiii, veniți din colective preșcolare

diferite sau direct din familie, trebuie să se încadreze în relații noi, într-un sistem de raporturi în care fiecare va avea un loc al său. Perioada de început a intrării în colectiv a copiilor necesită multă grijă din partea învățătorului, care urmărește să organizeze opinia publică a clasei, pentru a putea statornici deprinderi și tradiții sănătoase, pentru a dirija relațiile dintre copii.

Una din măsurile care contribuie la formarea relațiilor dintre copii, ca și la asigurarea disciplinei și atenției elevilor în timpul lecțiilor, este *aranjarea în bănci*. Dacă în alte clase aceasta nu constituie o problemă, deoarece elevii se cunosc între ei, au legături de prietenie, de colaborare, așezarea în bănci la începutul activității școlare necesită o preocupare, cu atît mai mult cu cît urmărim să asigurăm o oarecare stabilitate în ce privește locul fiecărui elev. De aceea n-am fixat locul elevilor în bănci din prima zi de școală, ci abia în a doua săptămînă. De la început am avut grijă doar ca în primele bănci să fie așezați copiii cu defecte de vedere și mici de statură. Urmărindu-i pe elevi în acest timp, am putut observa manifestările lor exterioare, relațiile care încep să se înfiripe între ei, laturile lor pozitive și negative. Pe baza acestor observații am căutat să-i așez astfel încît să se poată ajuta unii pe alții în activitatea școlară și în formarea deprinderilor de comportare corectă. În condițiile învățămîntului mixt, consider că este mult mai bine ca de la început fetele să stea în bănci cu băieții. Urmăresc astfel ca între ei să se stabilească relații firești, sănătoase, de prietenie, de colaborare.

Dacă aspectul plăcut al clasei contribuie în mare măsură la crearea dispoziției pentru învățătură, la fel de necesară pentru menținerea atenției elevilor este asigurarea unei ținute îngrijite. Ocupîndu-mă de ținuta lor, controlîndu-i, îi îndrumez și pe ei să aibă grijă de ținută.

Grija și atenția trebuie îndreptate și asupra păstrării ordinei și curățeniei la locul de muncă. Fiecare elev trebuie îndrumat să observe atît locul său, cît și aspectul întregii clase.

O condiție a bunei desfășurări a muncii în colectiv este punctualitatea, disciplina în genere.

Disciplina în munca școlară pornește de la lucruri mărunte. Respectarea ei în cele mai elementare activități asigură succesul general al muncii instructiv-educative și formează un om util societății. Elevul trebuie învățat de la început să-și organizeze munca, încă de la intrarea sa în clasă. În poezia „În clasă" am căutat să arăt care sînt îndatoririle de la începutul fiecărei zile.

Una dintre trăsăturile omului nou este și comportarea civilizată, amabilitatea, politețea, buna-cuviință. În primele zile, copiii oferă și sub acest aspect un tablou variat. Dacă unii știu să salute, să se adreseze frumos, ca de exemplu L.B.: „Vă rog să-mi permiteți să întreb", altora le lipsesc într-o măsură mai mică sau mai mare aceste deprinderi.

Am explicat de la început micilor școlari cum să salute, cum să se poarte între ei. Urmărind să cultiv de pe acum deprinderile de politețe, de bună-cuviință, am cerut băieților să dea întîietate fetelor la intrarea sau la ieșirea din clasă. După ce am învățat versurile corespunzătoare dintr-o poezie care exprimă astfel de cerințe, nici un băiat n-a mai încercat să meargă înaintea fetelor.

Se întîmplă uneori ca elevii să se deranjeze între ei; i-am obișnuit să-și ceară scuze, să fie mai atenți.

Regulile de comportare au fost prezentate elevilor sub forma unor poezii, a unor scurte povestiri, cuprinzînd aspecte pozitive și negative din viața școlărească. Prin discuțiile care le-au urmat, am căutat să le formez copiilor conștiința morală care-i va determina, treptat, să se supună disciplinei școlare nu numai din motive

exterioare personalității lor, ci din convingere, dintr-o motivație interioară. De aceea, am căutat să-i organizez astfel, încît respectarea normelor de comportare morală să devină condiția necesară a vieții clasei, să aibă un sens concret pentru ei, să înțeleagă utilitatea îndeplinirii acestor cerințe pentru obținerea succesului la învățătură.

Încă din primele zile de școală în fața învățătorului stă sarcina de a crea la elevi dispoziția pentru învățătură, care nu este egală la toți școlarii începători și a cărei cauză își poate avea izvorul chiar în educația greșită primită în familie. De exemplu, A. D., deși foarte vioi în manifestările sale dinafara lecției, manifesta indiferența față de mediul clasei, temele sale erau neglijent executate, nu reușea să fie disciplinat în mod constant. Cunoscînd familia, în care A. D. este unicul copil, am aflat că și părinții întîmpină multe dificultăți în educația lui. Mama lui mi-a mărturisit că „face totul pentru el". Am arătat acestei mame cît de mult greșește, sfătuind-o cum să procedeze pentru a-l ajuta să privească altfel munca, școala. M-a înțeles la timp, fapt care a început să se reflecte în întreaga comportare a lui A. D. La sfîrșitul primelor săptămîni de școală el a devenit mai activ, a început să se intereseze de munca clasei.

Modul de a privi activitatea școlară este determinat mai ales de motivele învățării, care adesea diferă de la un elev la altul.

Astfel, lui M. M. îi place la școală „pentru că e frumos", lui M. I. „pentru că aici învață să scrie" etc. Unii, care n-au trecut prin instituțiile preșcolare, sînt atrași de noutatea vieții în colectiv. Ținînd seama de aceste particularități individuale, din primele zile de școală am căutat să acord atenția cuvenită fiecărui elev să-i antrenez pe toți, astfel încît să le dezvolt spiritul de răspundere față de activitatea școlară, să-i pregătesc pentru a înțelege că învățătura este o datorie socială.

Atitudinea copiilor față de școală, mai ales a elevilor începători, este influențată adesea de rezultatele pe care le obțin în activitatea școlară. Insuccesele în îndeplinirea sarcinilor determină o atitudine negativă, dispoziția pentru învățătură scade. Învățăm, de exemplu, să scriem cifra 2. C. M. lasă creionul jos și nu mai vrea să scrie. „De ce?" o întreb. „Pentru că nu pot să scriu frumos". O ajut și primul „2" reușit îi redă încrederea în forțele sale. Succesele realizate îi stimulează pe copii, le mobilizează toate posibilitățile pentru a învinge greutățile.

Intrarea în școală determină modificări importante nu numai în viața socială a copilului, ci influențează — în mod evident — și dezvoltarea sa psihică. Trecerea la învățămîntul sistematic, la o activitate organizată de acumulare a cunoștințelor, impune copilului anumite eforturi în care sînt antrenate toate procesele psihice. Desfășurarea activității școlare face ca acestea să se dezvolte într-un mod nou, să capete o orientare dirijată spre un scop bine definit: învățarea. Însușirea cunoștințelor într-un sistem închegat influențează atît modificarea percepției, memoriei, gîndirii, atenției, imaginației, cît și procesele afective și voliționale.

În cadrul activității de studiu din primele săptămîni de școală, am putut observa varietatea și instabilitatea motivelor învățării la elevi, precum și modul deosebit în care elevii rezolvă sarcinile impuse de munca școlară.

Școlarii începători nu au formate deprinderile necesare activității de învățare, nu știu să învețe. Pentru aceasta am urmărit permanent ca, o dată cu asimilarea cunoștințelor, să dezvolt la elevi priceperea și deprinderea de a lucra potrivit activității propuse, ținînd seama de principiul tratării individuale. Astfel, dacă de exemplu pentru S. R. nu este necesar să insist, deoarece ea are formată deprinde-

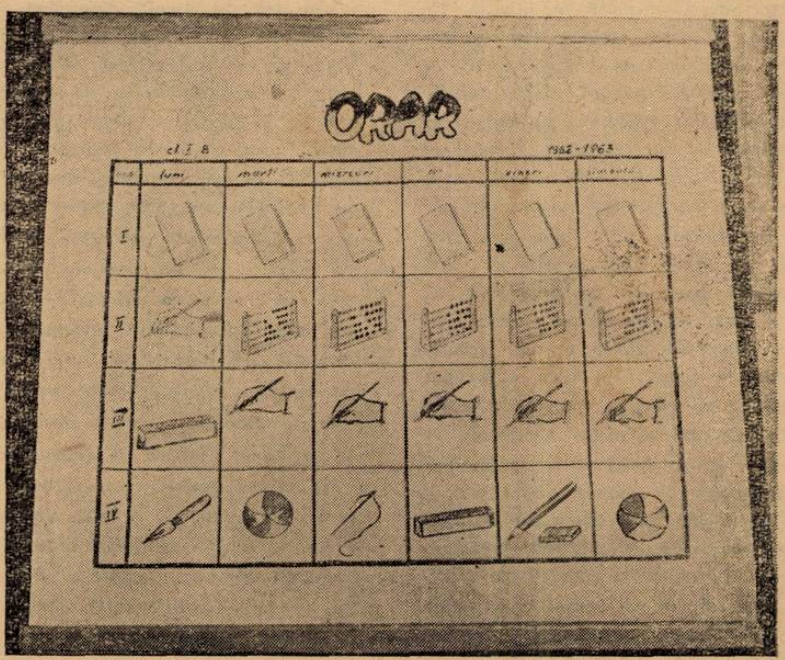
rea de a lucra, lui I. P. trebuie să-i acord o atenție deosebită, pentru a-l face să înțeleagă cum trebuie să efectueze o temă, cum să-și îndeplinească sarcinile.

În perioada primelor săptămîni de școală se pun bazele muncii intelectuale, se formează premisele generale ale activității școlare. Acum este necesară organizarea atentă a celor mai elementare acțiuni, formarea la elevi a priceperii de a asculta, de a-și concentra și orienta toate facultățile intelectuale spre îndeplinirea temelor date, de a-și însuși procedee raționale de lucru, de a fi capabili să treacă de la o activitate la alta.

De la început le-am explicat elevilor că activitatea noastră se va desfășura după un plan zilnic. Vorbindu-le pe rînd despre disciplinele școlare și insistînd asupra specificului, asupra conținutului, scopului și sarcinilor fiecăreia dintre ele, le-am explicat cum vom însemna în orar obiectul respectiv. Acest orar mi-a fost de mult folos atît în perioada preabecedară, cît și mai tîrziu și elevii s-au orientat cu ușurință cu ajutorul lui în pregătirea pentru lecții.

Studiul limbii romîne, care stă la baza studierii tuturor obiectelor, ocupă în planul de învățămînt un loc important.

În primele săptămîni de școală, sarcinile predării *limbii romîne* constau în familiarizarea elevilor cu mediul școlar, cu clasa, cu colegii, cu munca școlară și mai ales în pregătirea lor pentru citire și



scriere. Încă de la început, în orele de limba romînă avem posibilitatea de a verifica volumul și calitatea cunoștințelor pe care le posedă copiii din mediul familial sau de la grădiniță.

În prima lecție de limba romînă am prezentat elevilor abecedarul, explicîndu-le cum, cu ajutorul acestei cărți, ei vor învăța în curînd să citească și să scrie.

În timpul primei săptămîni de școală, majoritatea lecțiilor au avut scopul de a familiariza elevii cu regulile și cerințele vieții școlare. Au învățat să-și spună corect numele, adresa, să salute, să se orienteze în spațiu, să respecte regulile de circulație etc.

Activitatea de bază la limba romînă în timpul perioadei preabecedare constă însă în pregătirea elevilor pentru citirea cuvintelor și propozițiilor și pentru scriere. Cu prilejul observării lucrurilor din clasă, explicîndu-le lozincile care exprimă dragostea noastră pentru patrie și partid, precum și cuvintele marelui Lenin: „Învățați, învățați, învățați!", am constatat că numai 5 copii cunoșteau toate literele de tipar, alții cunoscînd în mod izolat cîteva dintre ele.

În ce privește exprimarea, majoritatea se exprimau corect. Doi elevi erau sigmatici și doi rotacișți. La M. M., care a început să vorbească la vîrsta de 5 ani, am observat de la început dificultatea, rigiditatea, aproape incapacitatea de a pronunța anumite sunete. Dar chiar în această scurtă perioadă pregătitoare, făcînd individual exerciții pentru dezvoltarea motricității, antrenîndu-l în discuțiile din clasă la care acum participa activ, se putea constata la el un progres evident în ce privește exprimarea. Mai tîrziu, în urma înființării cabinetului logopedic în orașul nostru, pronunțarea acestor elevi s-a îmbunătățit simțitor.

De la începutul activității cu abecedarul, intuind ilustrațiile am urmărit să deprind elevii cu percepera corectă a materialului, să le dezvolt spiritul de observație, atenția, gîndirea, limbajul. Insistînd asupra vorbirii lor, cerîndu-le cu perseverență răspunsuri complete, formulate corect și frumos, corectîndu-i cu atenție, permanent, elevii au reușit — la sfîrșitul perioadei preabecedare — să exprime în propoziții și chiar în fraze închegate răspunsul la întrebările puse.

La intrarea în școală, copiii stăpînesc practic limba maternă, dar, în timpul perioadei preabecedare, limba maternă devine pentru prima oară obiect de studiu pentru ei. În această etapă pregătitoare pentru citire și scriere urmărim să formăm priceperea de a separa propozițiile din vorbire, de a deosebi cuvintele din propoziție, de a despărți cuvintele în silabe, de a percepe și diferența sunetul izolat din cadrul unui cuvînt, de a reconstitui apoi silaba, cuvîntul, propoziția. În procesul analizei și sintezei fonetice se dezvoltă auzul fonematic, atenția auditivă, elevii se deprind să sesizeze aspectul sonor al limbii, precum și latura semantică a cuvintelor.

Separarea propozițiilor din vorbire se realizează în general ușor. Noțiunea de propoziție, pe care elevii și-o însușesc în mod practic, chiar fără a cunoaște definiția ei, le orientează gîndirea și atenția asupra propriei lor exprimări. Le-am arătat faptul că înainte de a spune o propoziție este necesar să gîndim. Cînd unii dintre ei, ca de exemplu M. M., I. P., E. M., nu reușeau să alcătuiască propoziții, îi ajutam prin întrebări.

La despărțirea propozițiilor în cuvinte, am întîmpinat unele dificultăți. Mulți dintre școlarii începători disting cuvîntul ca atare numai în măsura în care este legat de un obiect concret. De aceea, în lecțiile de predare a sunetelor, cerîndu-le exemple de cuvinte care cuprind sunetul respectiv, i-am îndrumat să găsească și cuvinte care exprimă acțiuni, însușiri etc. Destul de des se întîmplă ca elevii să nu deosebească prepozițiile, conjuncțiile, articolele de substantive. De exemplu, analizînd propoziția „Noi sîntem la școală", doi copii au arătat că este formată din trei cuvinte, considerînd expresia „la școală" drept un singur cuvînt. Le-am arătat o ilustrație care reprezintă o școală. Elevii au pronunțat în cor cuvîntul „școală", apoi au alcătuit propoziții în care acest substantiv intra în diverse combinații: „în școa-

lă", „spre școală", „lîngă școală" etc. Analizînd propozițiile, i-am condus să observe cum cuvîntul „școală" rămîne același și este separat de cuvintele care îl însoțesc. Pauzele dintre cuvinte, marcarea lor prin bătaia palmelor, ridicarea mîinii, ajută mult școlarilor începători la împărțirea propozițiilor în cuvinte, contribuind și la înviorarea lecției, la înlăturarea oboselii.

Pronunțînd cît mai clar, mai răspicat cuvintele, cerîndu-le elevilor să observe cum și de cîte ori deschidem gura pentru a le rosti, i-am condus spre cunoașterea silabei. Am acordat multă atenție analizei și sintezei silabice. Formarea unor deprinderi temeinice de analiză și sinteză silabică — în perioada premergătoare predării abecedarului — *ușurează procesul* de însușire a citirii și a scrierii, deoarece cu ajutorul cîmpului vizual de o silabă se ajunge în mod conștient la unitatea logică a cuvîntului. Ținînd seamă de particularitățile psihologice ale școlarilor începători, am căutat ca activitatea de cunoaștere a diferitelor tipuri de silabe să se desfășoare treptat, printr-o predare sistematică, gradată, care să aibă în vedere și alegerea cuvintelor de analizat: întîi bisilabice, trisilabice etc. Am ales la urmă cuvintele monosilabice, pentru ca elevii, familiarizați cu silaba — parte componentă a cuvîntului — să nu confunde silaba cu cuvîntul, în acest caz. Activitatea de analiză și sinteză silabică s-a consolidat prin unele exerciții-joc. Dîndu-le silaba inițială, elevii au adăugat alte silabe, obținînd diverse cuvinte. De exemplu, pornind de la silaba „car-", elevii au format cuvintele: *car-te, car-net, car-tier, car-tofi* etc. Rezultatele bune ale acestor exerciții s-au putut verifica în timpul perioadei abecedare, cînd am procedat la fel, dar folosind cartonașele cu silabe. Această activitate, în care intervine și percepția vizuală, interesează și distrează pe copii, îi antrenează, contribuie la înlăturarea oboselii și la menținerea atenției.

Tot în perioada primelor săptămîni de școală elevii se familiarizează și cu cîteva sunete. Școlarii începători nu știu să distingă sunetele, mai ales pe cele consonantice. Chiar cei care știu să citească nu au priceperea de a distinge sunetele din cuvinte. De multe ori, munca cu acești elevi este mai grea, deoarece, ei, cunoscînd aspectul grafic al cuvintelor, nu mai acordă atenția necesară componenței lor. Perceperea auditivă și diferențierea sunetelor din cuvinte condiționează procesul citirii conștiente și al scrierii corecte. Am observat că elevii care au întîmpinat dificultăți în analiza și sinteza fonetică își însușesc mai greu cunoștințele de citit și scris. Pentru a-i deprinde să pronunțe cît mai clar sunetele, să le perceapă corect *în diferite combinații, am ales cuvintele* în care ele apar mai distinct, pornind de la onomatopee și apoi, gradînd dificultățile, am ajuns la cuvinte mai complexe. Cînd am predat literele prevăzute pentru perioada preabecedară: a, u, m, folosind cartonașele cu litere, am urmărit să deprind elevii să stabilească corespondența dintre sunet și literă. Astfel, arătîndu-le cartonașul cu litera „a", elevii au pronunțat sunetul „a"; punîndu-le în față alt cartonaș, pe care era scris „aaa", elevii au observat că — litera fiind repetată — și sunetul trebuie repetat. Spre sfîrșitul activității pregătitoare am organizat o lecție de sinteză a sunetelor însoțite prin alcătuirea unei povestiri în care aceste sunete sînt folosite ca onomatopee.

Nu trebuie să uităm că în primele săptămîni de școală elevii obosesc ușor, neavînd formată deprinderea de a se concentra *mult timp asupra aceleiași activi*tăți, iar capacitatea lor de rezistență la efort fiind scăzută. Această particularitate a elevilor începători impune învățătorului sarcina de a asigura variația activităților și a procedeelor de lucru, pentru a menține atenția și interesul elevilor. Am îndeplinit această cerință specifică perioadei pregătitoare prin introducerea în unele

lecții a diferitelor exerciții ca : conturarea șabloanelor, haşurări, exerciții fizice. De exemplu, la lecția despre propoziții formate din două cuvinte, intuind ilustrațiile de la pag. 6, am cîntat o strofă din cîntecul „În pădure", executînd mișcările corespunzătoare.

Pregătirea elevilor pentru citire se desfăşoară paralel cu familiarizarea lor cu elementele grafice, cu pregătirea pentru scriere. În cadrul acestui proces se dezvoltă atenția, spiritul de observație, voința, capacitatea de rezistență la efortul impus de această activitate.

Din a doua zi de şcoală, intuind lucrurile şcolarului, am insistat asupra caietului. Observînd prima pagină din caiet, am analizat liniatura tip nr. 1, explicînd rostul liniilor, spațiilor şi intervalelor, importanța respectării marginii caietului. Examinarea caietului a fost şi un prilej de a da copiilor unele noțiuni de orientare, precum şi de a exprima cerințele în legătură cu păstrarea caietului.

Trecînd la primele exerciții de scriere, la conturarea şabloanelor şi la haşurare, am arătat elevilor care este poziția corectă a corpului, a caietului, a creionului, în timpul acestei activități. Scriind apoi puncte, linii şi alte elemente grafice, i-am ajutat — prezentîndu-le planşe cu aceste elemente grafice scrise în dimensiuni mari şi scrise model pe cîte unul din cele două rînduri de caiete. Corectarea permanentă, îndrumarea elevilor spre a-şi fixa unele puncte de reper pentru scrierea fiecărui semn grafic, explicațiile prealabile în scopul prevenirii greşelilor, au contribuit la formarea deprinderii de a scrie corect elementele componente ale literelor, deprindere deosebit de necesară în perioada abecedară.

Avînd în vedere particularitățile anatomo-fiziologice ale şcolarilor începători, care — datorită acestor particularități — nu se pot menține mult timp în poziția de scriere, am introdus în astfel de lecții diferite exerciții care, fără a tulbura unitatea lecției, asigură varietatea ei. De exemplu, elevii au fost puşi să formeze din beţişoare unele figuri rectilinii, precum şi literele predate în perioada preabecedară. Alteori, observînd oarecare încetinire în activitatea lor, am făcut exerciții fizice — îndoirea pe rînd a degetelor în ritmul unor versuri scandate în cor — ca de exemplu ultimul fragment din poezia „Mîna năzdrăvană".

În munca de învățare a scrisului, care începe prin folosirea corectă a creionului, trecerea la scrierea cu cerneală reprezintă o treaptă superioară. Această trecere a avut loc spre sfîrşitul celei de a doua săptămîni de şcoală, cînd am considerat că elevii au făcut suficiente exerciții, că s-au deprins să-şi dirijeze mişcările mîinii. Această nouă activitate a necesitat noi explicații : cum să folosim tocul, cerneala, cum să scriem caligrafic, cum să evităm petele etc.

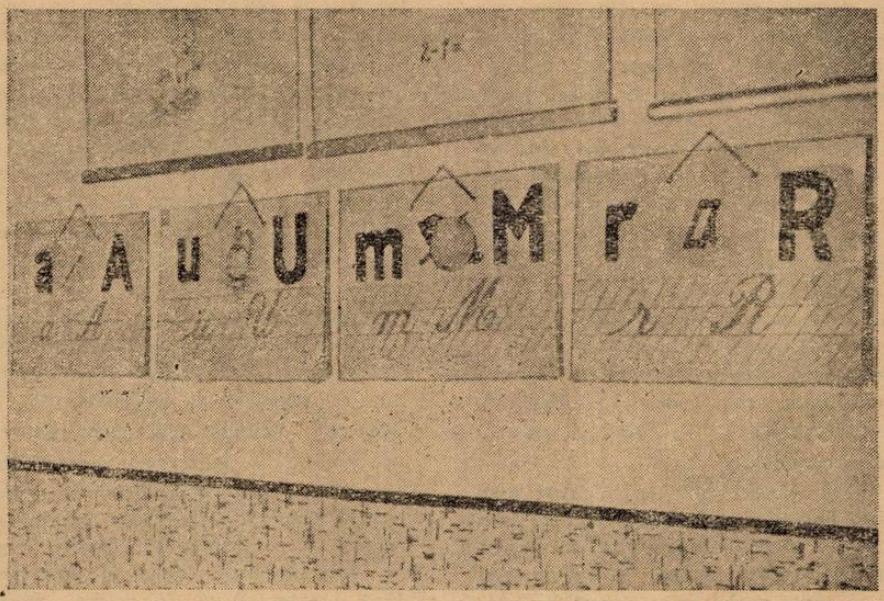
Îndrumările metodice prevăd pentru perioada preabecedară şi predarea literelor a, u, m. Elevii, fiind acum familiarizați cu sunetele, cu activitatea de desprindere a sunetelor din cuvînt, pot trece cu uşurință la înțelegerea corespondentului grafic al sunetului, litera. În predarea scrierii literelor am folosit planşe care cuprind litera respectivă în toate formele ei : mică şi mare, scrisă de tipar şi de mînă, precum şi un desen care reprezintă un obiect a cărui denumire începe cu acea literă. Am executat cu atenție aceste planşe, scriind literele de mînă cu tuş negru, pe o liniatură mărită, dar perfect asemănătoare cu aceea din caiet. Întrucît litera mare de mînă se predă după litera mică, planşa a fost descoperită treptat. Faptul că litera mare se află pe aceeaşi planşă cu cea mică contribuie la formarea unei imagini complete a literei, căci elevii le asociază cu uşurință, (vezi fig. de la pag. 92).

Deseori se întîmplă că unii părinți grijulii, punîndu-şi problema pregătirii pentru şcoală a copiilor lor, înțeleg prin a-

ceasta mai ales pregătirea pentru scriere. Cum această activitate cere o anumită competență, la începutul muncii școlare se poate vedea cît sînt de greu de corectat unele deprinderi greșite de scriere pe care copiii și le-au însușit înainte de a veni la școală. Munca de corectare a scrisului elevilor V. M., I. P., E. M. și M. B. a fost deosebit de dificilă și chiar în timpul

O condiție a succesului în activitatea de învățare a scrierii este dozarea temelor. Mai ales în primele săptămîni de școală este necesar ca aceste teme să fie scurte, să nu necesite solicitarea pentru o durată prea mare a posibilităților intelectuale și fizice ale elevilor.

Deprinderile de scriere corectă însușite în orele de scriere se consolidează și se



perioadei abecedare ei n-au reușit să înlăture toate deficiențele. Mult mai bune rezultate am obținut cu elevele L. P., C. M. și alții care deși la început au îndeplinit cu multă stîngăcie această activitate, obișnuindu-se să satisfacă treptat exigențele mele în legătură cu scrisul, fără a fi derutate de alte influențe, s-au deprins să scrie corect și frumos. Este interesant de observat modul în care evoluează astfel de elevi. Răsfoind caietele lor se pot urmări rezultatele eforturilor depuse de ei, creșterea nivelului calitativ al muncii de fiecare zi. (vezi fig. de la pag. 93).

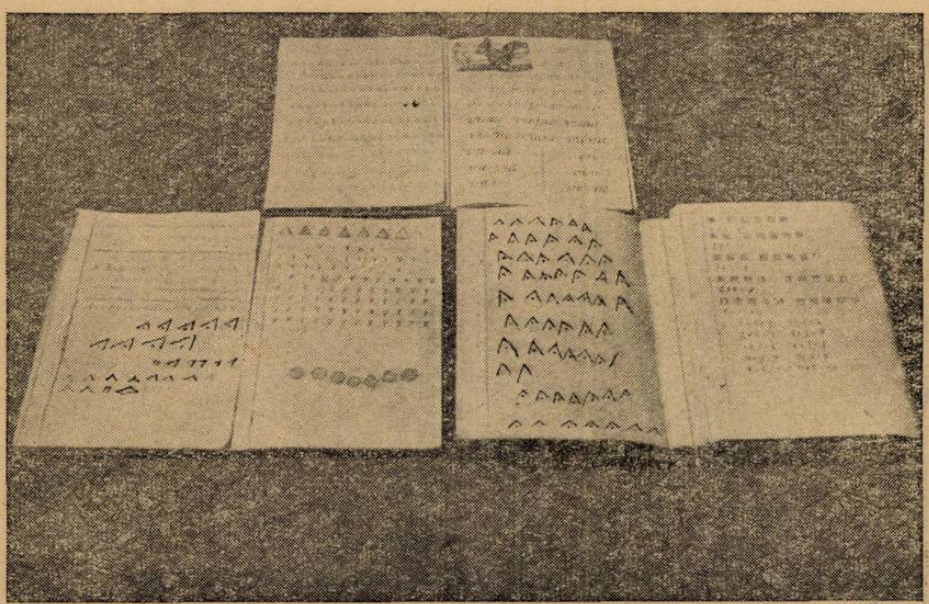
perfecționează în orele de caligrafie. Scopul activității desfășurate în orele de caligrafie — în timpul perioadei preabecedare — a fost acela de a orienta atenția elevilor asupra respectării poziției corpului și a caietului, asupra coordonării mișcărilor mîinii, asupra folosirii peniței, cernelii și sugativei, asupra scrierii caligrafice a elementelor grafice. Totodată, elevii și-au însușit în aceste lecții o serie de deprinderi de ordine și acuratețe, s-au obișnuit să satisfacă unele exigențe de ordin estetic.

Un loc important în planul de învățămînt al clasei I îl ocupă și studiul *aritmeticii*.

Școlarii începători care au trecut prin instituțiile preșcolare și chiar cei care vin direct din familie sînt în general familiarizați cu numerele și chiar cu unele procedee de calcul, dar ei nu cunosc temeinic și conștient noțiunea de număr, procesul de formare a numerelor, însușirilor lor, corelația dintre ele, locul lor în șirul numeric, relațiile cantitative pe care le exprimă.

Studiul aritmeticii în școală este mai dificil pentru școlarii începători decît celelalte discipline de învățămînt, datorită faptului că gîndirea lor operează mai greu cu noțiunile abstracte specifice aritmeticii. În perioada pregătitoare trebuie să ținem seama în mod special de acest fapt. Particularitățile psihice ale elevilor care încep studiul aritmeticii cer o justă alternare între activitatea legată de primul sistem de semnalizare și activitatea legată de al doilea sistem de semnalizare — și numai ținînd seama de ele reușim să formăm baze solide pentru studiul aritmeticii.

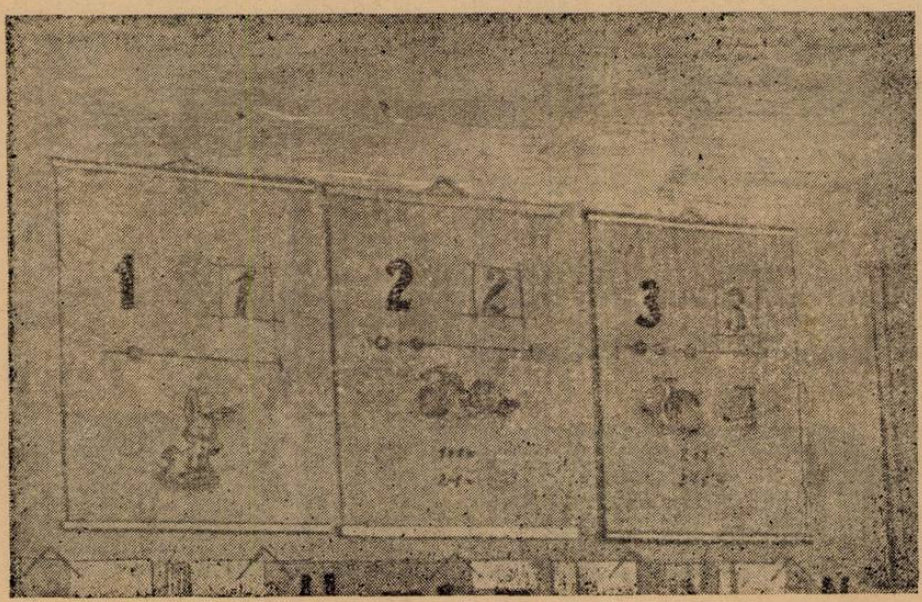
În primele săptămîni de școală, lecțiile de aritmetică trebuie să trezească la elevi interesul pentru studiu, să le creeze dispoziția necesară acestei munci. În acest scop am căutat să le fac plăcută activitatea prin folosirea unui material intuitiv cît mai atractiv, legat de preocupările vîrstei lor, frumos prezentat, și care să corespundă în primul rînd scopului de formare în mod științific a noțiunilor aritmetice.



Desenele decupate primite în dar de la foștii mei elevi, pentru a fi folosite, mai ales în timpul predării numerației orale, reprezintă figuri care le sînt familiare și plăcute: jucării, ciupercuțe etc.

Foarte utilă, atît în predarea numerației cît și a operațiilor aritmetice din pri-

mul concentru, mi-a fost planșa cu figuri mobile. Este un material care se poate confecționa ușor, care ne dă posibilitatea de a lucra cu figuri variate, folosind același decor și care dă mai multă viață lecției, menținînd interesul și atenția elevilor. Planșa redă un copac, o cîmpie și un lac. În acest peisaj pot apare diferite desene decupate: păsărele, ciupercuțe, rățuște, bărci, pitici etc. Firește că în cadrul unei singure lecții nu am lucrat cu toate aceste figuri — ci am folosit numai unele dintre ele, — introducînd treptat și numărătoarea, mașina cu bile, cuburile, bețișoarele.



Pentru predarea numerației scrise, am confecționat planșe pe care se află cifra scrisă de mînă și de tipar, precum și reprezentarea grafică a conținutului numărului respectiv. Pe lîngă aceasta, planșele numerice mai cuprind exerciții de adunare și scădere în cadrul numărului dat, exerciții utile pentru a se fixa diferitele variante ale compunerii și descompunerii numerelor. Desigur că aceste exerciții nu se scriu de către elevi în timpul predării numerației, iar semnele „plus", „minus", „egal" se explică oral, scopul folosirii lor în această perioadă fiind numai acela de a se face înțeleasă de către elevi componența numerelor.

Sarcina predării aritmeticii în primele săptămîni de școală este însușirea numerației în cadrul primului concentru.

Bagajul de reprezentări numerice cu care copiii vin la școală variază de la elev la elev, atît în privința cantității, cît și a calității. De aceea, în perioada de început a muncii școlare accentul cade asupra precizării și îmbogățirii reprezentărilor numerice. Folosirea materialului didactic variat, dar dozat cu pricepere, ne ajută să-i facem pe copii să înțeleagă că, indiferent de obiectele observate, relația cantitativă rămîne aceeași pentru un număr dat.

Manualul de aritmetică cuprinde un bogat și frumos material ilustrativ pentru

perioada de introducere în studiul aritmeticii. Am folosit primele ilustrații atît pentru a verifica și clarifica cunoștințele aritmetice obținute pe baza experienței anterioare de către elevi, cît și pentru a-i pregăti pentru scrierea cifrelor. Ilustrațiile au și un bogat conținut educativ.

Predînd numerația orală, am urmat calea cea mai ușoară de cunoaștere a alcătuirii numerelor: adăugarea unei unități la numărul precedent, cunoscut de către elevi. De altfel, chiar materialul ilustrativ din manual are în vedere acest lucru, modul în care expune grupele de obiecte indică această cale.

Dificultatea care s-a ivit încă de la început în formarea numerelor a fost aceea că elevii se obișnuiesc mai greu să raporteze numărul la totalitatea grupei de obiecte, asociind denumirea numărului doar cu ultima unitate a grupei.

Pentru a preciza valoarea cantitativă a fiecărui număr este necesar ca elevii să-și însușească în mod conștient componența lui. În acest scop am făcut multe exerciții de compunere și descompunere a numerelor, exerciții care, pe lîngă că servesc la cunoașterea conținutului fiecărui număr, contribuie și la pregătirea elevilor pentru rezolvarea problemelor.

Paralel cu predarea numerației orale are loc și predarea numerației scrise. Chiar de la început elevii au învățat că numărul se scrie cu ajutorul cifrei. În lecțiile pregătitoare pentru scrierea cifrelor am insistat asupra scrierii corecte a elementelor componente, ajutînd elevii prin prezentarea unor planșe cu aceste semne.

Scrierea cifrei în caiete a fost însoțită de reprezentarea grafică a conținutului numărului respectiv. Astfel, în clasă, după ce am predat cu ajutorul materialului intuitiv noțiunea unui număr, înainte de a trece la scrierea cifrei, elevii au desenat în partea de sus a paginii un grup de figuri rectilinii — patrate, triunghiuri sau dreptunghiuri, reprezentînd mărimea numărului dat. După ce au scris apoi în clasă și acasă 4—5 rînduri cu cifra respectivă, în partea de jos a paginii au desenat — cu ajutorul șabloanelor din manual sau date de mine — un număr corespunzător de figuri. În felul acesta s-a fixat mai bine legătura dintre relația cantitativă pe care o exprimă numărul și cifra cu ajutorul căreia se scrie.

În scrierea cifrelor s-a ivit fenomenul inversiunii. Mai mulți elevi au scris, mai ales cifrele 3, 6, 9, inversate. Spre sfîrșitul perioadei pregătitoare însă, în urma unor exerciții suplimentare, nu s-au mai ivit astfel de cazuri.

Tot în această perioadă am organizat — atît la aritmetică cît și la limba română — lecții de muncă independentă, în scopul de a-i deprinde pe elevi cu efectuarea temelor scrise, cu respectarea unor anumite cerințe în îndeplinirea lor, cu folosirea manualului. Exigența față de îndeplinirea temelor a contribuit la dezvoltarea atenției, a interesului, a simțului de răspundere față de această activitate.

Cultivarea spiritului activ, organizatoric, a inițiativei în organizarea propriei munci se realizează și în cadrul orelor de *îndeletniciri practice*. Pentru lecțiile inițiale am prevăzut lucrări de modelaj. Primele lucrări efectuate la libera alegere mi-au permis să constat că foarte mulți elevi veniți de la grădiniță au deprinderea de a lucra, au o imaginație creatoare bogată, precum și simț estetic dezvoltat. Lecțiile următoare au fost organizate potrivit unei teme date, elevii executînd toți aceeași lucrare: modelaj, sfera, apoi mărul și para. În desfășurarea acestor lecții explicațiile verbale au fost date în cursul executării obiectului, mai ales în momentele care au pus în fața elevilor dificultăți. Urmărind să stabilească un ritm general în munca elevilor, activitatea a fost împărțită în etape, elevii trecînd în același timp de la o etapă la alta.

În alegerea temelor am ținut seama de particularitățile de vîrstă, datorită cărora elevii începători efectuează cu mai multă

siguranță obiecte cunoscute și care nu necesită lucrări de lungă durată.

Primele lucrări de verificare a cunoștințelor elevilor au arătat că aproape toți au oarecare îndemînare de a desena, de a folosi creionul. În primele săptămîni de școală se folosește desenul și în orele de limba romînă sau de aritmetică. În lecțiile de desen, însă, se formează în mod sistematic și organizat deprinderile tehnice care caracterizează această activitate. Primele lecții de desen au avut sarcina de a corecta și consolida priceperile și deprinderile de care dispun copiii cînd vin la școală, de a le educa sensibilitatea, de a le dezvolta simțul estetic. Pentru a le asigura succesul în muncă, succes care contribuie la creșterea interesului pentru activitate, în lucrările de început am folosit șabloane de figuri geometrice atașate de abecedar, așezate în diverse combinații: din două ovale așezate unul perpendicular și altul orizontal deasupra lui am obținut o ciupercuță, dintr-un triunghi mic și un cerc, o floricică etc. Tot cu ajutorul șabloanelor am desenat în lecțiile următoare legume etc. Îndrumîndu-i în alegerea culorilor necesare, în folosirea lor, am căutat să le formez simțul armoniei, gustul pentru lucrările frumoase.

Alături de celelalte obiecte de învățămînt, *muzica* contribuie în mare măsură la realizarea sarcinilor educației estetice. Dorința de a cînta este frecventă la copii, ei fiind atrași de melodie, de ritm. De multe ori această dorință este atît de spontană, încît unii copii, aproape fără să-și dea seama, cîntă și în timpul altor activități. Astfel, L. B., C. M. și alții care scriu cu ușurință și cu plăcere, însoțeau această activitate de cîntec. Ei au înțeles apoi că în clasă nu se poate cînta decît atunci cînd cîntăm cu toții.

De la început lecțiile de muzică au fost așteptate cu plăcere și interes. Primele cîntece învățate au fost: „La școală" și „Școlărci și școlărițe". Aflînd că în aceste cîntece este vorba chiar de ei, despre școlarii care au venit în clasa I, despre mîndria de a fi școlar, au ascultat cu multă atenție textul care, fiind legat de interesele lor actuale, a fost însușit cu ușurință și plăcere.

Elevii manifestă o atitudine pozitivă și față de *educația fizică*. Exercițiile fizice organizate în ore speciale sau introduse în desfășurarea altor lecții creează la elevi o dispoziție prielnică muncii, dispoziție care se reflectă atît în rezultatele activității, cît și în comportarea copiilor. Ținînd seama de faptul că la vîrsta intrării în școală osificarea nu este încă terminată, că musculatura este încă slab dezvoltată, atenția și voința de asemenea, fapt care face ca elevii să obosească ușor, am planificat pentru primele lecții exerciții simple și variate și mai ales jocuri. Am insistat în această perioadă mai ales asupra ținutei elevilor, asupra disciplinei mișcărilor, asupra dezvoltării mijloacelor de orientare. Foarte atractive pentru școlarii mici sînt jocurile de mișcare în care este antrenat întregul colectiv, ca de exemplu „Lupul și oile", „Păsărică, schimbă-ți cuibul" etc.

Încă din perioada primelor săptămîni de școală este deosebit de important să asigurăm succesul la învățătură al tuturor elevilor. Aceasta presupune din partea învățătorului atît munca cu întregul colectiv, cît și munca cu fiecare elev în parte. Nerespectînd principiul tratării individuale, neocupîndu-ne mai ales de elevii care întîmpină dificultăți, vom observa că, treptat, acești elevi rămîn în urma colectivului. Urmărind să previn rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi, am organizat chiar de la început exerciții suplimentare pentru a-i ajuta.

În perioada preabecedară și mai ales la începutul activității cu abecedarul, putem fi adesea derutați de unele succese aparente ale unor elevi, succese care se datoresc cunoștințelor cu care ei vin la școală, dar care ascund adesea lipsa priceperilor și deprinderilor necesare, însu-

șirea formală și mecanică a acestor cunoștințe. Astfel, de multe ori, tocmai cînd ni se pare că totul merge foarte bine, se întîmplă să observăm lipsurile care caracterizează munca unor elevi și care duc la rămînerea în urmă la învățătură.

Lucrînd cu școlarii începători, nu trebuie să pierdem din vedere faptul că scopul activității lor nu este legat direct de rezultatul muncii de învățare : ei urmăresc obiective mai apropiate, legate de activitatea concretă pe care o desfășoară. Astfel mulți dintre elevii de această vîrstă se străduiesc să obțină succese în munca lor pentru a fi apreciați pozitiv de către învățător și părinți. Am constatat acest lucru și la elevii mei. Chiar de la primele teme scrise ei au manifestat dorința de a afla cum apreciez lucrările lor. „Am scris bine tovarășă învățătoare?". „Vă place cum am scris?". Cînd am trecut o dată pe lîngă M. B. fără să fac vreo observație, a început să plîngă. „Mie de ce nu mi-ați spus nimic"? Am tras de aici concluzia că va trebui să fiu foarte atentă cu elevii și să-i îndrumez pentru a-și forma capacitatea de autoapreciere.

Aprecierile învățătorului au o puternică influență educativă asupra elevilor, mai ales cînd încep să fie exprimate prin notă. Prima *notare* a constituit un eveniment în viața elevilor. Ținînd seama de faptul că pentru școlarii începători nota constituie un motiv apropiat al învățării, am căutat să folosesc notarea astfel, încît să fie un stimulent în dezvoltarea spiritului lor activ și în formarea atitudinii pozitive față de activitatea școlară. Am început să notez lucrările elevilor în a doua săptămînă de școală, după ce ei s-au familiarizat cu colectivul și cu munca școlară. Înainte de prima notare i-am anunțat că temele pentru ziua următoare vor fi notate, arătîndu-le care este rostul notei, cum se pun notele, ce consecințe au pentru elevi notele bune sau slabe. Știind că insuccesele îi demobilizează pe școlarii mici și că fac să scadă încrederea în forțele proprii și interesul pentru învățătură, am căutat ca în această perioadă, în mod deosebit, notarea să-i stimuleze pe elevi. De aceea, la început n-am notat decît lucrările bune, arătînd elevilor care întîmpină greutăți că trebuie să se străduiască mai mult pentru a obține notă. Am procedat astfel și pentru că am observat că școlarii începători nu apreciază atît valoarea notei, cît nota în sine, faptul că au primit notă. Cînd am început să notez toate lucrările, I. P. era foarte bucuros. „Am luat 10, am luat 10!", striga el și arăta caietul la toți colegii. În notarea elevilor am ținut seamă de particularitățile individuale. Astfel, dacă de exemplu lui V. M. i-am acordat nota 9 și nu 10, pentru că știam că poate scrie și mai frumos, lucrarea lui J. S., deși de un nivel ceva mai scăzut, a fost notată tot cu 9, deoarece știam că el s-a străduit foarte mult pentru a scrie astfel. Procedeul acesta, însoțit de explicațiile necesare, a dat bune rezultate și în anii trecuți și mi-a ajutat să dezvolt mai mult posibilitățile intelectuale ale fiecărui elev.

Consider că este greșit a se nota lucrările elevilor cu calificative, atît timp cît în catalog se pun note. Mai ales în primele săptămîni de școală, cînd elevii nu știu să citească, aprecierea exprimată în această formă nu-și poate atinge scopul. Chiar dacă începem să notăm înainte de a preda toate cifrele, aceasta nu constituie un neajuns, deoarece școlarii începători le recunosc aproape toți cînd vin la școală. Nota, însoțită de explicațiile și aprecierile verbale, determină locul pe care îl ocupă fiecare elev în colectiv. Treptat, copiii se obișnuiesc să se autoaprecieze și să aprecieze munca altora. Cînd L. B. a comis o abatere disciplinară, mai mulți elevi au spus : „Și doar e un băiat bun, are note mari!".

În perioada primelor săptămîni de școală încep să se pună bazele *educației comuniste* pe care copiii o primesc în școală. Dis-

cuțiile din prima zi de școală referitoare la grija partidului și guvernului ce se manifestă prin asigurarea manualelor școlare gratuite, precum și a condițiilor tot mai bune de muncă în școală, au constituit primii pași în dezvoltarea sentimentului de dragoste și de recunoștință pentru partid, pentru patrie. Convorbirile organizate în legătură cu ilustrațiile din manuale ne-au dat, de asemenea, prilejul de a vorbi despre realizările regimului democrat-popular, despre grija partidului pentru om. Vizitînd cu elevii un cartier nou construit al orașului, le am atras atenția asupra frumuseții blocurilor muncitorești, asupra bogăției și varietății mărfurilor expuse în vitrine, asupra spațiilor verzi care înfrumusețează acest cartier.

În munca noastră nu ne putem lipsi de sprijinul *familiei*. În primele săptămîni de școală, legătura școlii cu familia este mai necesară ca oricînd. Părinții, mai ales cînd încredințează pentru prima oară un copil școlii, sînt și ei emoționați, îngrijorați, urmăresc chiar cu nerăbdare modul în care evoluează copiii la începutul activității școlare.

În cea dintîi săptămînă de școală a avut loc prima adunare tematică cu părinții, în cadrul căreia am vorbit despre regimul de zi al copiilor, insistînd asupra importanței și indicînd criteriile de organizare.

La sfîrșitul perioadei pregătitoare, am invitat părinții la adunarea pe luna octombrie, pentru a discuta tema „Cum ne ajutăm copiii în munca școlară". Organizînd această ședință înainte de începerea perioadei abecedare, am urmărit să previn unele greșeli pe care le-ar putea face părinții ajutîndu-și copiii mai mult decît este necesar în munca cu abecedarul. Le-am arătat că, mai ales în această perioadă, sprijinul acordat de către părinți elevilor este deosebit de important, deoarece acum se pun bazele formării deprinderilor de studiu, de muncă intelectuală, deprinderi indispensabile de-a lungul întregii lor activități cu cartea. Pentru a le veni în ajutor, le-am expus modul de desfășurare a unei lecții de citire și de scriere, insistînd asupra necesităților de a se forma la elevi cîmpul de citire de o silabă, de a se evita literizarea. Le-am indicat apoi și procedee de verificare a citirii conștiente la elevi. În legătură cu studiul aritmeticii, am explicat cum trebuie folosit materialul didactic acasă, cum pot fi ajutați copiii în formarea deprinderilor de calcul aritmetic. Dînd aceste explicații, am atras atenția părinților asupra faptului că nu urmăresc ca elevii să vină cu cunoștințele gata însușite de acasă, în sensul de a învăța lecțiile înainte, insistînd chiar ca părinții să nu anticipeze pregătirea lor.

Le-am arătat că scopul urmărit este acela de a asigura un sprijin corect pentru elevi, de a stabili un sistem unic în activitatea lor, de a avea puncte de vedere comune în vederea instruirii și educării copiilor, explicîndu-le ce influență negativă poate avea asupra lor lipsa înțelegerii și a unității de acțiune dintre școală și familie.

În timpul perioadei pregătitoare am vizitat *aproape toți copiii*. Vizitele la domiciliu mi-au ajutat să constat și să înțeleg unele cauze atît ale succeselor, cît și ale insuccesele unor școlari, precum și să indic măsurile necesare pentru îmbunătățirea *muncii fiecărui elev*.

Munca cu elevii clasei I în primele săptămîni de școală este o muncă grea și complexă, în care nici un amănunt nu trebuie lăsat la o parte, pentru a ne atinge obiectivele în activitatea de educație a tinerei generații.

Activitatea în această perioadă cere învățătorului multă putere de muncă, *pasiune și abnegație, tact pedagogic și dragoste* pentru educarea tinerei noastre generații.

DORINA DIMOFTACHE

CONSFĂTUIREA CU PRIVIRE LA ŞCOALA DE 8 ANI

În ziua de 12 septembrie 1963, a avut loc la Institutul de ştiinţe pedagogice o consfătuire privind predarea pe obiecte de către mai mulţi profesori la clasele I-IV. Au participat inspectori metodişti de la secţiile de învăţământ ale sfaturilor populare, reprezentanţi ai catedrelor de pedagogie din institutele de învăţământ superior şi ai I.P.C.D., cercetători ştiinţifici.

Tovarăşul *Ion Berca*, director general în Ministerul Învăţământului, a rostit cuvîntul de deschidere, arătînd că prin ordinul nr. 813 din 5.IX.1963 Ministerul Învăţământului dispune ca în anul şcolar 1963—1964 experimentul privind predarea pe obiecte de către mai mulţi profesori la clasele I-IV care se desfăşoară în cele 200 unităţi şcolare să fie cercetat de către secţiile de învăţământ regionale, de către catedrele de pedagogie din întreaga ţară — de la institutele de învăţământ superior, institutele pedagogice de 3 ani, I.P.C.D. —, Institutului de ştiinţe pedagogice revenindu-i sarcina de a îndruma şi coordona această acţiune.

În anul şcolar 1963—1964 experimentul se va continua în următoarele forme:

— la 136 şcoli se continuă experimentul la clasele I-IV;

— la 8 şcoli din Capitală şi la 6 şcoli din ţară se va experimenta predarea pe obiecte de către mai mulţi profesori începînd din clasa a III-a;

— la 50 de şcoli se va continua experimentul în acest an doar cu clasele a II-a, a III-a şi a IV-a.

În continuare, tov. director general I. Berca a arătat că pentru realizarea unităţii de acţiune în cercetare trebuie luate unele măsuri organizatorice. Astfel, secţiile de învăţământ regionale îşi vor reorganiza colectivele regionale şi raionale de metodişti care urmăresc experimentul şi vor lua măsurile necesare pentru a se asigura buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ.

De asemenea, a arătat că este necesar să se constituie un colectiv central, care să coordoneze experimentul, să se stabilească colectivele de la fiecare catedră care se vor ocupa de experiment, să se alcătuească planurile de cercetare ştiinţifică — cu fixarea obiectivelor şi a etapelor de cercetare — să se viziteze, în primele zile de şcoală, unităţile şcolare repartizate, pentru a se cunoaşte condiţiile materiale, rezultatele obţinute în anii precedenţi, cadrele didactice antrenate în experiment, precum şi să se organizeze consfătuiri la nivelul fiecărei şcoli experimentale, în care să se aducă la cunoştinţă toate instrucţiunile Ministerului Învăţământului privind experimentul.

Tov. conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, director adjunct al Institutului de ştiinţe pedagogice, a prezentat un referat privind cercetările întreprinse de Institut, timp de doi ani, cu privire la acest experiment.

Arătînd că analiza variatelor probleme de ordin pedagogic, psihologic şi istoric a dus la concluzia că este mai indicat să se introducă la clasele mici predarea cu

cadre specializate pentru fiecare materie, vorbitorul a subliniat faptul că în țara noastră preocuparea pentru modificarea sistemului de lucru la clasele I-IV s-a manifestat încă din secolul trecut. Astfel, în ziarul „Inveţiatorul" — publicat de asociația cîtorva învățători din Capitală —, într-un articol apărut în numărul din 15 august 1879 se punea întrebarea dacă n-ar fi bine ca în clasele primare urbane să se *adopte sistemul repartizării institutorilor pe materii*. La cîțiva ani după aceea, în 1882, într-un memoriu adresat Ministerului Învățămîntului, cîțiva dintre marii oameni de cultură ai timpului, între care B. P. Hașdeu și Dr. C. Davilla, au propus dezbaterea problemei dacă nu ar fi în interesul instrucțiunii primare sistemul unui învățător pentru fiecare obiect la toate clasele.

În prezent, introducerea predării pe obiecte de către profesori la clasele I-IV vădește o preocupare deosebită pe linia dezvoltării multilaterale a personalității școlarului, a creșterii eficienței activității instructiv-educative în școala de 8 ani.

Ministerul Învățămîntului a inițiat în anul școlar 1960—1961 experimentarea noului sistem în 3 școli din București, în care s-a introdus predarea pe obiecte de către profesori, începînd din clasele a III-a și a IV-a.

Pe baza rezultatelor bune obținute, în anul școlar 1961—1962 experimentul a fost extins în cca. 200 școli din București și din provincie — atît în școli din mediul urban, cît și în școli din mediul rural. În cîteva dintre aceste școli s-a trecut la experimentarea noului sistem de predare cu mai mulți profesori începînd de la clasa I.

În urma verificării faptului că este mai avantajos să se înceapă predarea pe obiecte de la clasa I — decît de la clasa a III-a — în anul școlar 1962—1963 s-a extins sistemul predării pe obiecte cu mai mulți profesori și la primele două clase, în 50% din școlile experimentale. În aceste școli sînt încadrați pentru experiment atît profesori cu studii superioare de specialitate, cît și învățători care predau o specialitate sau două înrudite, în funcție de preocupările și aptitudinile fiecăruia pentru diferitele obiecte de învățămînt.

Pentru verificarea ipotezei că sistemul de predare pe obiecte de către mai mulți profesori, începînd din clasele mici, contribuie la creșterea eficienței activității instructiv-educative în școala de 8 ani, investigațiile Institutului de științe pedagogice s-au fixat asupra următoarele obiective :

— Volumul și calitatea cunoștințelor însușite de elevii claselor experimentale, comparativ cu clasele de control.

— Caracteristicile și ritmul dezvoltării multilaterale a elevilor.

— Posibilitățile de realizare a corelației între cunoștințele elevilor din clasele experimentale.

— Particularitățile și rezultatele activității educative efectuate în cadrul și în afara procesului instructiv de către cadrele didactice de la clasele experimentale (în special realizarea unității de cerințe).

— Adaptarea cadrelor didactice și a elevilor la noile condiții create experimental (stilul de muncă, metodele și procedeele folosite de cadrele didactice, gradul de oboseală al elevilor etc.).

O parte din aceste probleme — problema volumului și a calității cunoștințelor, posibilitățile de corelație — au fost urmărite în toată complexitatea lor, în timp ce altele — ca, de exemplu, problema dezvoltării multilaterale, problema muncii educative etc. — nu au putut fi urmărite în întregime, fiind foarte cuprinzătoare și necesitînd investigații cu totul speciale.

Vorbind despre *metodica de cercetare* folosită în cadrul experimentului, tov. Paul Popescu-Neveanu a arătat că pentru cunoașterea cît mai completă a activității instructiv-educative principala metodă folosită de cercetători a fost *observația*.

BIBLIOTECA ... SIBIU

În afară de asistențele efectuate la lecții, s-au studiat documentele școlare și produsele activității elevilor (caietele elevilor, desene etc.). Cercetătorii au participat și la ședințele cu părinții, la consiliile pedagogice și au organizat convorbiri cu scopul de a corela observațiile lor cu punctul de vedere al celor care lucrează direct cu elevii sau pentru a stabili unele măsuri care să asigure unitatea de cerințe față de elevi (sistemul de notare, dozajul temelor pentru acasă etc.).

Dacă în primul an al experimentării observația a avut mai mult un caracter constatativ, în al doilea an observațiile au decurs într-un mod mai dirijat, în sensul că în afară de observarea unor lecții și activități s-a făcut și o planificare a observațiilor pe sisteme de lecții experimentale, care au fost pregătite în prealabil de cercetători împreună cu cadrele didactice, pentru urmărirea unor probleme speciale (asigurarea corelației, activizarea gîndirii elevilor, aspecte metodice).

În vederea îmbunătățirii muncii educative, s-au luat o serie de măsuri experimentale privind realizarea unității de cerințe față de elevi (întocmirea jurnalului clasei, organizarea unor discuții despre problemele legate de cunoașterea particularităților individuale și de vîrstă ale elevilor, organizarea colectivului clasei etc.).

Observațiile au fost protocolate în timpul desfășurării activității și au fost însoțite de comentarii marginale asupra faptelor. Uneori, pentru înregistrarea faptelor s-a folosit și magnetofonul.

Observațiile au fost de un real folos în interpretarea materialelor culese cu ajutorul altor căi de investigație și au constituit cheia de interpretare a datelor statistice reieșite din prelucrarea probelor.

Concomitent cu observațiile sistematice, Institutul de științe pedagogice a organizat și unele investigații extensive, aplicînd *probe*, care au avut caracterul unor lucrări de control, întocmite astfel încît să permită verificarea cît mai precisă a cunoștințelor, deprinderilor și a puterii de gîndire a elevilor. Aceste probe s-au dat unui număr de 8 327 elevi din 135 clase experimentale și din 138 clase de control, totalizînd 42 932 probe care au cuprins cca. 123 492 de răspunsuri. Conținutul probelor a fost fixat în colectiv de pedagogi și de profesori de specialitate. S-au stabilit anumite cunoștințe și deprinderi care s-au considerat că trebuie însușite neapărat de către elevi, ca de exemplu:

a) Sfera și conținutul unor reprezentări și noțiuni de bază cerute de programa fiecărei clase, deprinderile de scriere și de calcul.

b) Posibilitatea elevilor de a stabili corelația între cunoștințele însușite în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

c) Înțelegerea conștientă a cunoștințelor, dovedită prin posibilitatea de motivare, de stabilire de relații elementare de cauzalitate, prin puterea de generalizare, de clasificare, prin sesizarea esențialului. În acest scop, s-au folosit și unele întrebări care anticipau — în oarecare măsură — nivelul cunoștințelor însușite de elevi, dar care se sprijineau pe acestea.

Pentru a verifica în ce măsură probele corespund nivelului clasei pentru care s-au elaborat, ele au fost verificate pe colective de elevi de la o altă școală, care avea elevi cu un nivel ridicat la învățătură.

Verificarea probelor a fost făcută de către cercetătorii Institutului de științe pedagogice — cîte un cercetător pentru aceleași clase experimentale și de control, la fiecare obiect.

Dacă în primele etape s-a lucrat procentual pe următoarele rubrici: răspuns complet, satisfăcător, insuficient, erori, în ultima etapă s-au folosit indici calitativi pentru fiecare răspuns, în funcție de obiectivul urmărit prin întrebarea pusă. Datele probelor au fost supuse unei prelucrări statistice, apreciindu-se cantitativ fiecare categorie de răspunsuri pozitive sau de erori și prin

5741

însumarea rezultatelor s-a ajuns la medii aritmetice calculate procentual pe obiecte și pe clase, iar apoi în mod global.

Criteriile de sistematizare a materialului au fost următoarele:

a) Cunoștințe — adică volumul informațiilor însușite de elevi în raport cu cerințele programelor de învățământ.

b) Deprinderi — adică volumul componențelor relativ automatizate în activitățile școlare.

c) Raționament (aici s-au sintetizat unele date referitoare la dezvoltarea intelectuală a elevilor, adică: combinarea operațiilor mintale, capacitatea de a rezolva probleme, de a face concretizări sau generalizări, comparații etc.).

Pe baza datelor obținute s-au întocmit grafice care, în ansamblu, dovedesc superioritatea netă la toți indicii a claselor experimentale, faptul că noul sistem experimental cunoaște un proces de continuă perfecționare pedagogică.

În afara probelor menționate s-au dat și probe speciale pentru a se constata dacă în condițiile experimentului activitatea nervoasă a elevilor nu este solicitată mai intens pentru adaptare la diferite stiluri de muncă. În acest scop, au fost folosite probe de diferențiere și de orientare în cîmpul perceptiv, precum și probe de memorie, aplicate timp de o săptămînă, de două ori pe zi — la începutul și la sfîrșitul programului. Pe baza datelor statistice obținute s-au întocmit curbele de efort pe zile și săptămîni, care arată o creștere a randamentului în muncă, datorită solicitării mai variate a elevilor cuprinși în sistemul experimental.

Pentru urmărirea unor probleme educative s-au aplicat probe experimentale pe colective limitate, a căror interpretare a arătat că elevii claselor experimentale dovedesc o motivație etică superioară, o mai bună interpretare a faptelor și o atitudine mai realistă în expunerea părerilor.

În încheierea referatului, au fost expuse unele constatări privind condițiile organizatorice de care trebuie să se țină seamă pentru buna desfășurare a experimentului.

În continuare, tov. H. Sepețeanu metodist principal în Ministerul Învățămîntului a prezentat graficul școlilor experimentale prevăzute pentru anul școlar 1963/1964.

La *discuții* au participat următorii tovarăși: prof. univ. *Nicolae Apostolescu* (Timișoara), conf. univ. *Vasile Bunescu* (București), conf. univ. *I. Cremer* (București), lector univ. *Maria Dulner* (Brașov), lector univ. *Rely Mihalevici* (Cluj), prof. *D. Muscă* (București), prof. *A. Petică* (Galați), prof. *Ion Vlad* (București), prof. *Elena Pop* (reg. Maramureș), lector univ. *Alex. Boroș* (reg. Baia Mare), prof. *D. Dijmărescu* (Timișoara), prof. *Luminița Ghivirigă* (București).

Problemele ridicate în cadrul discuțiilor s-au referit la rezultatele bune obținute în anii precedenți în aplicarea experimentului, la organizarea școlilor experimentale, la principiul continuității în munca cadrelor didactice și în activitatea elevilor, la îndrumarea competentă și sistematică a cadrelor didactice, la îmbunătățirea metodicii de cercetare, la organizarea schimbului de experiență, la practica pedagogică în școlile experimentale etc.

Vorbind despre tradiția existentă în țara noastră în ce privește predarea pe specialități de către profesori la clasele I—IV, tov. conf. univ. *I. Cremer* a subliniat, între altele, afirmațiile învățătorului N. C. Giurescu de la Școala nr. 2 din București, care, în 1883, susținea aplicarea acestui sistem cu argumente valabile și în prezent, din punct de vedere pedagogic și metodic. De problema tradițiilor existente — în acest domeniu — în gîndirea noastră pedagogică s-a ocupat și tov. *Ion Vlad*, cercetător la Institutul de științe pedagogice.

Menționînd *rezultatele obținute în cadrul experimentului*, mulți dintre tovarășii care au participat la discuții au arătat rezultatele bune obținute la clasele I, mai ales acolo unde au predat profesori care mai înainte au fost învățători și care au obți-

nut, apoi, o calificare superioară. Elevii care au fost în anul trecut în clasele a V-a și a VI-a — și care au urmat în anul precedent în clasele experimentale — au obținut rezultate foarte bune la învățătură. De asemenea, s-a arătat că elevii din școlile experimentale știu să se orienteze mai precis în unele probleme de etică socialistă.

Ocupîndu-se de *sarcinile care revin secțiilor de învățămînt*, tov. *D. Muscă*, inspector la secția de învățămînt a Sfatului Popular al Capitalei și alți vorbitori au arătat că acestea se referă în primul rînd la buna organizare a școlilor experimentale, la asigurarea tuturor condițiilor materiale necesare, la încadrarea lor cu profesori bine pregătiți, care să aibă o îndrumare competentă și sistematică din partea secțiilor de învățămînt, a Institutului de științe pedagogice, pentru ca întreaga activitate a cadrelor didactice să fie orientată spre o rezolvare științifică a problemelor celor mai importante privind eficiența noului sistem și continua lui perfecționare.

Tot în privința *muncii cadrelor didactice*, s-a arătat că profesorii care predau la școlile experimentale trebuie să fie buni metodiști, entuziasmați de munca pe care o depun și să fie sprijiniți în vederea perfecționării muncii lor, a pregătirii lor profesionale și pedagogice. De asemenea, trebuie să se țină seama de necesitatea respectării principiului continuității în activitatea cadrelor didactice și a elevilor din școlile experimentale.

Vorbind despre sarcinile care revin profesorilor din aceste școli, tov. *Luminița Ghivirigă*, șef de sector la Institutul de științe pedagogice, a arătat că este bine ca aceștia să fie antrenați la cercetarea științifică — să fie îndrumați să-și aleagă o temă pe care s-o cerceteze. Această alegere se poate face și în legătură cu preocupările profesorilor privind prezentarea lor la examenele de grad și la „Lecturile pedagogice".

Tov. *Elena Pop*, inspector la secția de învățămînt a regiunii Maramureș, a propus să se practice schimbul de experiență pe specialități — de fiecare dată la altă școală experimentală și însoțit de demonstrații practice — la nivelul regiunilor, deoarece, astfel, profesorii de diferite specialități ar putea discuta amplu aspectele predării și metodica de specialitate și s-ar putea valorifica și populariza mai bine experiența pozitivă.

Problema *metodicii* folosite în cercetarea desfășurării experimentului care are loc la clasele I—IV a fost amplu dezbătută în cadrul discuțiilor.

Astfel, s-a precizat necesitatea unei bune coordonări a muncii de cercetare, a delimitării problemelor și a interpretării unitare a rezultatelor.

Tov. *Alex. Boroș* de la Institutul pedagogic din Baia-Mare a arătat că se cere ca în viitor cercetarea să se axeze pe investigații intensive asupra calității cunoștințelor, să se urmărească unitatea dintre conștiința morală și conduită. În ce privește îmbunătățirea metodicii de cercetare, se pune problema ca, în folosirea experimentului pedagogic, modificările introduse să țină seama de cele mai noi cuceriri în domeniul pedagogiei și psihologiei științifice.

Subliniind faptul că noul sistem deschide perspective mult mai mari în îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, că îi crește eficiența, tov. conf. univ. *V. Bunescu* a precizat că unitatea procesului instructiv-educativ poate fi cercetată prin studierea părților ei componente și că obiectul cercetării îl constituie găsirea mijloacelor și procedeelor metodice prin care noul sistem dă cele mai bune rezultate.

Arătînd importanța metodicii de cercetare, tov. prof. univ. *N. Apostolescu* a relevat faptul că în cercetările întreprinse uneori accentul a căzut pe latura instructivă și pe stilul de muncă al profesorului, munca educativă ocupînd — ca volum — un loc mai redus. La clasele mici, latura educativă determină integral și nu

putem izola sistemul predării pe specialități de specificul muncii educative la aceste clase. Trebuie studiat specificul muncii instructiv-educative la clasele mici în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. De asemenea, este necesar să se realizeze o unitate de conținut — fiecare profesor să urmărească sarcini educative comune, pe linia specificului obiectului său, dirigintele de la clasele mici avînd un rol deosebit în realizarea acestei unități.

Rezolvarea predării în cele mai bune condiții va fi realizată printr-o metodică specifică, în care să se îmbine ceea ce este mai bun din cele două stiluri de muncă — al profesorului, care predă cu bune rezultate pe specialități și al învățătorului, care pune un deosebit accent pe latura educației.

Tot în problema privind obiectivele cercetării și metodica muncii de cercetare, în cadrul discuțiilor s-a arătat că se ridică două probleme importante — realizarea unității de cerințe, care în condițiile în care intervin mai mulți profesori se poate îndeplini prin asigurarea unei bune organizări și prin sprijinirea profesorilor în familiarizarea cu particularitățile de vîrstă ale elevilor mici.

Ocupîndu-se de obiectivele cercetării, tov. *Maria Dulner* de la Institutul pedagogic din Brașov a arătat necesitatea ca pe viitor să se cerceteze mai profund formarea deprinderilor elevilor — deprinderi de calculul oral ș.a. De asemenea, socotește că este indicat să se studieze munca diriginteluri, activitatea în afară de clasă și extrașcolară, în strînsă legătură cu organizațiile de copii și tineret și cu ceilalți factori care se ocupă de educația extrașcolară.

Concluziile consfătuirii au fost expuse de tov. *Paul Popescu-Neveanu*, care a arătat că discuțiile au fost utile și că această consfătuire a avut caracterul unui prim contact și al stabilirii anumitor țeluri privind cercetarea experimentală — care urmează să fie aplicate în practică.

Deși s-au obținut pînă în prezent date semnificative privind situația școlilor experimentale, sarcina verificării rezultatelor noului sistem rămîne și pe viitor ca o sarcină centrală a activității de cercetare. Experimentul privește o formă de organizare a învățămîntului și în privința eficienței acestei noi forme de organizare trebuie date răspunsuri serioase, fundamentate științific. Cercetarea extensivă care se aplică ia în considerare toate aspectele și necesită aplicarea aprecierilor cantitative, a probelor.

Nu este posibil să se cerceteze pe etape — întîi instrucția și apoi educația, ci trebuie cercetată munca instructiv-educativă, privită ca o unitate.

Din sarcina studierii eficienței noului sistem în condițiile continuei lui îmbunătățiri — care constituie obiectivul principal al cercetării — se desprind două probleme mari care trebuie avute în vedere:

— volumul și calitatea cunoștințelor și deprinderilor elevilor din clasele experimentale și din clasele de control, studiate comparativ,

— unitatea de cerințe instructiv-educative și modul în care se realizează ea în școlile experimentale.

Afară de cercetarea acestor două probleme obligatorii, orice temă specială derivată din ele (adîncirea unui aspect), care poate fi aleasă în funcție de continuitatea în munca științifică, de preocupările în legătură cu tema respectivă ale celui care studiază problema, este folositoare, ne ajută să înțelegem mai bine și problemele generale.

Astfel, se pot alege teme speciale tratînd: specificul metodic al oricărui obiect de învățămînt, la oricare din clase, probleme care privesc adaptarea la condițiile experimentului a profesorilor și a elevilor, probleme privind dezvoltarea intelectuală, constituirea anumitor trăsături de caracter, probleme privind munca dirigintelui la clasele mici, desfășurarea orei de dirigenție, corelația internă dintre diferite obiecte de învățămînt, probleme privind modernizarea conținutului învățămîntului.

În încheiere, s-au precizat unele probleme organizatorice în legătură cu constituirea comisiei centrale de coordonare și îndrumare a activității experimentale pe țară, cu reorganizarea și funcționarea comisiilor regionale și cu problemele antrenării cadrelor didactice din școli pentru buna desfășurare a experimentului.

Comisia centrală se va îngriji de coordonarea tuturor lucrărilor privind experimentul, de studierea și îndrumarea sistematică a comisiilor regionale, de elaborarea îndrumărilor metodice, de antrenarea cadrelor care se ocupă cu această cercetare în publicarea unor articole în presa pedagogică, care vor trata variate aspecte ale cercetării.

Prin dezbaterea principalelor probleme ale experimentului privind predarea pe obiecte de către mai mulți profesori la clasele I—IV, consfătuirea organizată de Ministerul Învățământului, la Institutul de științe pedagogice, a constituit un util schimb de experiență și a pus bazele unei colaborări mai strînse a pedagogilor din țara noastră, în vederea obținerii unor rezultate riguros științifice, care să ducă la măsuri ce vor contribui la îmbunătățirea sistemului instructiv-educativ la clasele I—IV.

CONSTANȚA SORIK

DE PESTE HOTARE

CONSTRUCȚIILE ȘCOLARE, IN ATENȚIA UNESCO

Lichidarea analfabetismului în lume — care în prezent numără circa 700 000 000 analfabeți — ridicarea continuă a nivelului învățămîntului de toate gradele și în toate țările este strîns legată de crearea unei baze materiale corespunzătoare. Această problemă se face puternic simțită mai ales în țările care s-au eliberat recent de sub jugul colonialismului, sau sînt în curs de eliberare și chiar în multe țări avansate din punct de vedere economic în care capitalismul este la putere.

Baza materială necesară în primul rînd învățămîntului de cultură generală a fost discutată în 1957 la conferința Biroului Internațional de Educație de la Geneva, cu participarea tuturor țărilor membre ale acestei organizații; discuția a fost dezvoltată în continuare de către țările din sistemul mondial socialist, la seminarul internațional care a avut loc la Praga în 1959.

Conferința internațională pentru construcții școlare, organizată la Londra între 25 iulie — 2 august 1962 de către Ministerul Educației din Anglia și sprijinită de către UNESCO, a avut drept scop examinarea celor mai indicate metode privind repartizarea cît mai rațională a mijloacelor existente, necesare construcțiilor școlare precum și examinarea posibilităților de a realiza o organizație permanentă de colaborare internațională în acest domeniu, care să asigure o eficiență maximă a construcțiilor școlare.

La lucrările conferinței au luat parte 136 delegați din 59 de țări și 16 observatori din partea a 10 organizații naționale sau internaționale, inclusiv delegați ai UNESCO. Republica Populară Romînă a participat cu o delegație compusă din trei persoane — 1 inginer constructor și 2 arhitecți.

Lucrările conferinței s-au desfășurat atît în sesiuni plenare, cît și în comisii organizate după principiul împărțirii regionale a țărilor. În afara discuțiilor și referatelor prezentate în cadrul ședințelor a fost pus la dispoziția participanților atît de către organizatorii, cît și de către majoritatea țărilor participante, un important material documentar compus din publicații, fotomontaje, studii de specialitate tipărite, filme documentare.

Delegația Republicii Populare Romîne a participat la toate lucrările desfășurate în ședințele plenare, cît și la lucrările comisiei nr. 1, care a analizat problemele construcțiilor școlare pentru Europa și America de Nord și la lucrările comisiei nr. 5, care a analizat problemele generale privind crearea unui centru internațional pentru coordonarea și sprijinirea acestor construcții.

Delegația noastră a expus participanților la conferință un referat în care a susținut importanța tipizării construcțiilor școlare ca mijloc de ajutor și de colaborare internațională și a prezentat un pliant în care sînt ilustrate principalele realizări în domeniul dezvoltării învățămîntului de toate gradele din țara noastră. Materialele pre-

zentate au fost viu apreciate de către delegațiile țărilor participante.

Din materialele prezentate, ca și din discuțiile purtate în cadrul conferinței, a rezultat că problema construcțiilor școlare ocupă și trebuie să ocupe un loc de frunte în toate țările lumii, că ea prezintă multe aspecte care sînt comune pentru majoritatea țărilor participante.

Unul din aceste aspecte îl constituie creșterea importantă a contingentelor școlare. Dezvoltarea continuă a învățămîntului, introducerea unor discipline noi au ridicat problema modernizării sau înlocuirii unui mare număr de localuri de școli existente, devenite necorespunzătoare. Din cauza condițiilor climatericе diferite, precum și a formelor de învățămînt diferite, este necesar a se stabili și folosi tipuri de construcții școlare diferite, chiar pentru teritoriul aceleiași țări. În multe țări se simte încă lipsa unor mijloace financiare corespunzătoare nevoilor de dezvoltare a învățămîntului, precum și a unui personal de specialitate competent și cu experiență în acest domeniu, iar în unele cazuri se simte și lipsa unor materiale de construcții de bază.

Rezolvarea acestor probleme care interesează majoritatea țărilor, cere să se adîncească colaborarea internațională și să se lărgească schimbul de experiență. În acest sens s-au pronunțat majoritatea delegaților, care au susținut în esență înființarea unor centre regionale și a unui centru internațional, care sub egida UNESCO — și nu în afara acestei organizații cum au căutat să susțină unele delegații interesate din țările capitaliste —, să organizeze și să coordoneze cooperarea internațională în domeniul construcțiilor școlare.

Multe delegații participante la conferință, și în primul rînd delegațiile țărilor socialiste, au subliniat măsurile care au fost luate în țările respective pentru rezolvarea acestei probleme. A reieșit, încă o dată, că economia socialistă este capabilă să rezolve rapid și în cele mai bune condiții problema construcțiilor școlare, pe baza unei planificări științifice care asigură atît desfășurarea, cît și ritmul necesar acestor construcții. Pentru ca toate țările să facă pași hotărîți în această direcție, s-a ajuns la concluzia că trebuie pus accentul pe unele măsuri ca acelea de stabilirea unor planuri de acțiuni concrete, bazate pe analiza problemei construcțiilor școlare sub toate aspectele: demografic, educativ, arhitectural, administrativ etc. Pentru aceasta trebuie să existe în permanență o strînsă colaborare între toate instituțiile care participă la problema construcțiilor școlare sau au contigență cu ea.

Pentru a grăbi ritmul construcțiilor școlare, este necesară studierea și introducerea tehnicii noi, a folosirii unor materiale noi de construcții, a industrializării acestora.

În vederea economisirii forțelor de proiectare, — care și așa sînt limitate, — cît și pentru a asigura construcțiilor școlare un proces funcțional pe măsura cerințelor mereu crescînde ale procesului de învățămînt, este utilă și recomandabilă folosirea pe scară mai largă a proiectelor sau a elementelor de proiecte tip.

Ca urmare a discuțiilor purtate și a propunerilor făcute în cadrul comisiilor, conferința a recomandat înființarea celor 5 centre regionale și a unui centru internațional, care sub îndrumarea UNESCO și a Uniunii internaționale a arhitecților, va trebui să-și desfășoare activitatea în special pentru a asigura rezolvarea unor probleme majore.

Astfel este necesar să se organizeze studiul unor soluții originale de proiecte de largă folosință, a căror rezultate să fie puse la dispoziția centrelor regionale sau naționale — în special din țările în curs de dezvoltare — pentru a le putea ajuta să se orienteze în problema construcțiilor școlare.

De asemenea, trebuie să se centralizeze și să se țină la zi documentația de proiecte existente în fiecare țară, și să se pună

la dispoziția centrelor naționale, respectiv regionale, documentația pe care acestea o solicită, respectîndu-se însă condițiile de difuzare cerute de țara care a elaborat proiectele respective.

Cu acordul părților interesate, să se organizeze vizite între centrele naționale și regionale sau la șantierele mai importante care prezintă interes comun pentru un număr de țări.

Este necesar să se stabilească o evidență a experților în construcții școlare, în scopul de a se putea asigura asistența tehnică necesară cerută de anumite țări și să se organizeze — la cererea țărilor membre — cursuri de specializare a personalului respectiv.

S-a subliniat, în mod special, că pentru a se asigura realizarea unor construcții școlare corespunzătoare, din toate punctele de vedere, personalul care va deservi centrele naționale, regionale sau internaționale, trebuie să cuprindă specialiști din toate domeniile învățămîntului: pedagogi, arhitecți, constructori, administratori etc.

★

În afara materialelor documentare prezentate în cadrul ședințelor de lucru, organizatorii conferinței au dat posibilitatea participanților ca să ia parte la o serie de excursii, să viziteze școli și institute de învățămînt de diferite grade. Delegația noastră a participat la majoritatea acestor vizite, a studiat în amănunțime construcțiile de învățămînt vizitate, s-a documentat asupra sistemelor constructive și funcționale. Dintre construcțiile vizitate amintim pe cele mai caracteristice, ca de exemplu: Școala primară din Nottinghamshire, Școala primară Danebury din cartierul Rochampton din Londra, pe cea din Mayfield, din același cartier, școlile primare Stevenage, North-Kidlington, Oxford-Shire și școala profesională Sarah-Sidons din Londra.

Din materialele prezentate la conferință, din discuțiile purtate cu membrii delegațiilor participante, din recomandările adoptate de conferință, precum și din vizitele făcute la școlile din Anglia, putem spune că am adîncit colaborarea internațională, că am făcut un util schimb de experiență.

Concluzia importantă care a reieșit și după această conferință este aceea că în țara noastră, datorită politicii înțelepte a Partidului Muncitoresc Romîn și a Guvernului Republicii Populare Romîne, problema asigurării bazei materiale a învățămîntului și-a găsit o rezolvare justă, încă din primii ani de instaurare a regimului de democrație populară, că ea a fost dezvoltată și rezolvată pe baze științifice și în ritmul cerut de nevoile de dezvoltare a economiei naționale, a întregii noastre vieți politice și culturale. Construcțiile școlare din țara noastră s-au bucurat permanent de îndrumarea și de controlul partidului și guvernului. Pentru a face față ritmului impetuos de construcții școlare, încă din primii ani ai economiei planificate, au fost elaborate proiecte tip sau refolosibile pentru aproape toate tipurile de școli, proiecte care au fost îmbunătățite mereu pe parcursul anilor, pentru a corespunde noilor cerințe ale învățămîntului. Au fost asigurate fondurile și materialele de construcții necesare și o dată cu acestea a fost asigurată execuția localurilor de școli prin întreprinderile de construcții ale statului. Cine străbate azi satele și orașele patriei noastre va întîlni aproape în fiecare comună, în fiecare cartier vechi sau în fiecare microraion nou orășenesc, construcții școlare moderne și bine dotate. Numărul sălilor de clasă care se dau în folosință anual a crescut de la cîteva sute, cîte se executau pînă în 1955, la cîteva mii, în anii șesenalului. Este deajuns să amintim în acest sens că numai în primii 3 ani ai șesenalului au intrat în funcțiune peste 11 000 săli de clasă, iar, o dată cu clasele care vor fi date în folosință în acest an, directivele Congresului al III-lea al P.M.R., care prevăd construirea pînă în 1965 a circa 15 000 săli de clasă, vor fi îndeplinite cu 2 ani mai devreme. Desigur că și actualele proiecte

tip sau refolosibile, deşi superioare faţă de cele din trecut, mai comportă încă o serie de îmbunătăţiri, atît din punct de vedere funcţional, cît şi în privinţa finisajelor şi dotărilor. Pe baza experienţei acumulate, organele tehnice de specialitate — în strînsă colaborare cu pedagogii din partea cărora aşteptăm un sprijin mai substanţial —, studiază şi vor lua măsuri de elaborare a noi proiecte pentru construcţiile şcolare, proiecte care să ţină seama de toate cerinţele şcolii de 8 — respectiv 12 ani — din ţara noastră. Organizaţiile noastre de specialitate vor colabora şi spirijini, în continuare, acţiunile ce se vor întreprinde de către organizaţiile internaţionale sub egida UNESCO, pentru ca problema construcţiilor şcolare să ia un avînt general în toate ţările lumii.

Ing. C. PEŞTIŞANU
Directorul Direcţiei Tehnice de Construcţii şi Investiţii din Ministerul Învăţămîntului

UNELE PROBLEME ALE MUNCII DE CERCETARE PEDAGOGICĂ DIN R.D.G.

Cu privire la munca de cercetare ştiinţifică în domeniul pedagogiei, Ministerul Educaţiei Poporului din R.D.G. a elaborat şi publicat „Planul anual de cercetări pedagogice pe anul 1963“ [1].

În R.D.G., cercetările ştiinţifice în legătură cu problemele educaţiei şi instrucţiei se realizează pe două linii deosebite: pedagogia teoretică în cadrul Institutului Central Pedagogic din Berlin şi pedagogia practică cu privire la problemele învăţămîntului, de care se ocupă Ministerul prin Consiliul său ştiinţific. Cercetările întreprinse pe aceste două linii diferite se sprijină reciproc şi duc la atingerea scopului comun — realizarea instrucţiei şi educaţiei socialiste a tineretului şcolar.

Planul de cercetări, elaborat de Ministerul Educaţiei Poporului, orientează întreaga muncă de cercetare, dîndu-i un caracter realist-ştiinţific şi de aceea el însuşi este o lucrare ştiinţifică. Logica interioară a planului încadrează multiplele probleme într-un sistem unitar de sarcini, strîns legat de scopul unic al cercetării. Lucrarea cuprinde o deosebit de bogată şi variată serie de probleme, legate de domeniul învăţămîntului socialist din R.D.G. În ansamblu planul cuprinde următoarele trei mari probleme:

— Principii orientative pentru cercetările pedagogice ce se vor desfăşura de-a lungul întregii perioade a construcţiei socialismului în R.D.G. şi, în concordanţă cu acestea, orientarea muncii de cercetare pe anul 1963.

— Realizarea unui conţinut nou şi a unei mai bune organizări a învăţămîntului de cultură generală, politehnic şi profesional.

— Indicaţii de o deosebită importanţă în legătură cu metodologia ştiinţifică, cu organizarea mijloacelor necesare muncii de cercetare şi cu stilul de muncă socialist în domeniul pedagogiei.

O trăsătură esenţială ce se desprinde din conţinutul planului este aceea că întreaga muncă de cercetare este străbătută de ideea dezvoltării unitare a instrucţiei şi educaţiei socialiste.

În prima parte a planului, se subliniază procesul istoric concret în care s-a dezvoltat gîndirea şi practica pedagogică. Din analiza critică a acestui proces s-au reţinut elementele pozitive ce vor constitui un punct de sprijin în per-

[1] Jahresplan der pädagogischen Forschung, 1963, anexă la revista „Pädagogische Forschung“, Heft 1/1963, Berlin.

spectiva dezvoltării pe mai departe a unui învățămînt unitar, legat de munca productivă socialistă. Această orientare generală caracterizează întreg planul ce cuprinde șase complexe tematice. Conținutul primului complex se axează pe probleme ce privesc rolul național al învățămîntului în R.D.G., în etapa actuală a construcției socialismului, cercetarea tradiției pedagogice și valorificarea moștenirii pedagogice pe linia unui învățămînt legat de munca productivă și educația obștească.

Totodată planul mai prevede și unele teme legate de cercetarea directă a procesului instructiv-educativ, așa cum se realizează el în prezent în R.D.G.

Pentru aceasta se prevăd cercetări „cu privire la starea și perspectivele dezvoltării forțelor de producție, a perfecționării relațiilor de producție, a dezvoltării democrației socialiste, a ideologiei și culturii, factori ce determină în mod necesar, legic, dezvoltarea învățămîntului socialist unitar în viitor". Trei din cele șase complexe tematice ale planului sînt legate direct de cercetarea problemelor social-politice arătate mai sus, de care se ocupă o comisie de stat.

Această comisie este formată din reprezentanți ai Ministerului, funcționari de stat și din economia națională, oameni de știință și artă etc.

Astfel organizată și orientată, munca va duce la precizarea „trăsăturilor de bază ale unui sistem de învățămînt socialist unitar". Din punct de vedere al conținutului pedagogic, planul cuprinde o serie de teme referitoare la raportul dintre teorie, practică și educație. Se subliniază în primul rînd importanța celei mai actuale probleme și anume pregătirea cadrelor necesare practicii și producției economice prin sistemul unitar de învățămînt, care cuprinde: învățămîntul de cultură generală, școala medie politehnică și învățămîntul profesional.

Prin întreg sistemul școlar se urmărește pregătirea acestora „potrivit nevoilor economiei naționale".

Tematica Complexului II, se referă la „dezvoltarea pe mai departe a conținutului și sistemului instruirii și educației politehnice și a pregătirii profesionale în cadrul unui sistem de învățămînt socialist unitar". Conținutul temelor este legat de „dezvoltarea progresului tehnico-științific, de mecanizare, automatizare, cibernetică, electrificare, chimizare, industrializarea agriculturii și matematizarea producției". Problemele „procesului muncii socialiste", ale „raportului între învățămîntul de cultură generală, politehnic și profesional", în ceea ce privește conținutul, sînt legate de principalele ramuri ale economiei, respectiv ale industriei și agriculturii socialiste.

Aceste probleme se dezvoltă mai amplu în complexul următor: „Caracterul și conținutul instruirii și educației în școala medie politehnică de cultură generală, în cadrul sistemului de învățămînt unitar". Este vorba de pregătirea unui nou plan de învățămînt pentru instituțiile de educație preșcolară și pentru școala medie politehnică de cultură generală de 10 ani. În noul plan al acesteia din urmă se pune accentul mai ales pe unele obiecte ca: matematica, fizica, astronomia, chimia, biologia, geografia etc.

Complexul tematic IV se referă la reorganizarea conținutului științific în școala de cultură generală și cea profesională, avînd ca obiectiv „realizarea multilaterală a principiului legării școlii de viață și îmbunătățirea învățămîntului tehnic în producție, îndeosebi pentru unele profesii de primă importanță", probleme ce se tratează și în complexul VI. Un mare accent se pune pe îmbunătățirea predării matematicii, lecțiilor de fizică și chimie, a învățămîntului tehnic în producție etc.

O mare atenţie se acordă şi învăţămîntului umanist. Astfel, planul de cercetări abordează problema locului pe care trebuie să-l ocupe în şcoala medie politehnică de cultură generală discipline umaniste ca: limba şi literatura germană şi limbile străine (rusa, engleza şi franceza), istoria şi instrucţia civică (sistem de cunoştinţe politice). Se are în vedere dezvoltarea sistemului ştiinţelor sociale la un nivel superior. Se propune de asemenea „elaborarea unui program de educaţie politico-morală", al cărui conţinut să fie legat direct de producţie.

Pentru „educaţia viitorilor cetăţeni conştienţi ai statului socialist", programul prevede un sistem precis de activităţi educative prin care să se realizeze· educaţia socialistă prin muncă şi învăţătură şi educaţia tineretului în spiritul patriotismului socialist.

Educaţia intelectuală apare în plan cu o serie de obiective: educaţia atitudinii socialiste faţă de învăţătură în general, sporirea rezultatelor bune la învăţătură în studiul fizicii şi matematicii, dezvoltarea interesului pentru aceste discipline intelectuale etc. Pe această linie este pusă şi problema îmbunătăţirii manualelor şi materialului didactic, schimbarea caracterului şi adaptarea lor la noul conţinut al învăţămîntului.

Cu privire la educaţia estetică, în planul de cercetare o atenţie deosebită se dă obiectelor: muzica şi desenul. Educaţia fizică este şi ea trecută în plan sub numele de „gimnastică", în programa şcolilor de cultură generală şi de „educaţie fizică" în clasele superioare ale şcoalei cu program zilnic prelungit.

O altă problemă căreia i se acordă atenţie în cadrul planului, este problema îmbunătăţirii metodelor de predare. Pentru şcoala de cultură generală şi cea profesională se mai prevăd cercetări privind ridicarea eficienţei lecţiei, intensificarea procesului învăţării, munca cu cartea şi cu materialul didactic.

În cadrul planului se mai acordă atenţie modului de organizare a conducerii şcolilor în scopul îmbunătăţirii activităţii de îndrumare didactică în şcolile de cultură generală şi în şcolile speciale, igienii învăţămîntului, problemei colaborării între diriginţi şi cadrele didactice. În acelaşi cadru se mai înscriu probleme referitoare la vîrsta şcolară şi trecerea de la învăţămîntul preşcolar la şcoala de bază, la orientarea profesională, munca în organizaţiile de copii şi de tineret, club şi altele. Întreaga muncă de cercetare se va duce pe toată întinderea planului tematic în jurul celor trei mari probleme ale pedagogiei şi învăţămîntului: baze teoretice, teoria şi practica învăţării şi teoria şi practica educaţiei. În cadrul fiecăreia dintre acestea se disting probleme de conţinut, metode de predare şi de organizare şcolară.

*

Construcţia „Planului" are o calitate deosebit de importantă şi anume aceea de a include pe lîngă materia care face obiectul cercetării şi mijloacele sau instrumentele de muncă, puse la dispoziţia cercetătorilor, mijloace ce ţin de forma organizatorică a muncii ştiinţifice şi de metodele şi procedeele de cercetare. Cea dintîi este exprimată în tematica propriu-zisă, iar cele din urmă sînt introduse sub formă de principii şi norme, care urmează să fie elaborate, prelucrate şi discutate, spre a fi just folosite în munca de cercetare ştiinţifică.

Directivele generale în legătură cu organizarea muncii ştiinţifice au fost stabilite de Minister, ţinînd seamă de sarcinile trasate de Congresul al VI-lea al P.S.U.G. Din aceste directive a rezultat stabilirea şi subîmpărţirea „complexelor tematice" ale planului anual şi în deplină concordanţă cu acest sistem de sarcini a fost organizat colectivul de cercetare cu subcolectivele şi grupele respective. În general munca de cercetare în planul pe

1963 cuprinde un număr de 33 teme principale, 29 de subteme şi 13 teme cu caracter concret.

Pentru aducerea la îndeplinire a acestui vast plan tematic, au fost recrutate chiar de la început cadre cu o înaltă calificare ştiinţifică şi pedagogică.

Acestea sînt în general numai conducători şi îndrumători ai diverselor colective, care urmează să fie completate cu numărul de cercetători necesar muncii ştiinţifice concrete. Sînt reprezentate, în acest colectiv de îndrumare, unsprezece instituţii ştiinţifice şi de învăţămînt.

Structura organizatorică, corespunzătoare sistemului de sarcini, are următorul profil: Consiliul ştiinţific al Ministerului sprijinit direct de Comisia Specială de Stat, căreia îi revine iniţiativa, îndrumarea şi verificarea întregii munci a colectivului. Urmează cele şase colective de conducere ştiinţifică pe complexe tematice, 33 de colective de conducere ştiinţifică pentru temele principale şi un număr corespunzător de colective pentru teme cu caracter mai concret.

Toate mijloacele necesare cercetării sînt asigurate de către Minister.

În ceea ce priveşte mijloacele de informare sau de documentare, necesare cercetării, Ministerul pune la dispoziţia colectivelor de cercetare şi grupelor de lucru o serie de şcoli care sînt legate de întreprinderi din principalele ramuri din economia naţională, fiecare instituţie ştiinţifică participantă luînd asupra sa o serie din aceste şcoli pentru cercetarea ştiinţifică. Pentru experimentare sînt repartizate două raioane de învăţămînt.

O astfel de structurare a colectivului şi a celorlalte mijloace de cercetare înlesneşte realizarea procesului de muncă ştiinţifică într-un stil corespunzător principiilor socialiste [2]. O repartizare ierarhică a sarcinilor şi răspunderilor pînă la cercetătorul individual asigură valorificarea gîndirii personale a fiecăruia în munca de creaţie. Munca colectivelor de conducere şi îndrumare asigură coordonarea, unitatea conţinutului muncii şi metodelor de cercetare, pe baza concepţiei marxist-leniniste.

Dările de seamă prezentate de către aceste colective sînt supuse unor discuţii ştiinţifice sistematice, care duc la îmbunătăţirea continuă a lucrărilor, prin colaborare şi întrajutorare tovărăşească.

În plan sînt cuprinse şi indicaţii metodologice corespunzătoare problemelor muncii de cercetare. Astfel, în cazul complexelor I şi VI, care recapitulează experienţa învăţămîntului între 1945—1962 şi unele aspecte, ca istoricul şcolii cu program zilnic prelungit, precum şi istoria mişcării muncitoreşti germane în legătură cu introducerea sistemului unitar socialist de învăţămînt, se cere să fie folosită metoda materialismului istoric în interpretarea informaţiei documentare.

Problemele prevăzute în complexele tematice II şi III, privind dezvoltarea învăţămîntului în raport cu dezvoltarea actuală şi cu perspectiva dezvoltării forţelor şi a perfecţionării relaţiilor de producţie în R.D.G., vor fi cercetate, folosind larg metoda statistico-matematică.

Repartizarea grupelor de cercetători pe lîngă diferite şcoli, în care vor cerceta, nemijlocit, problemele şcolii, imprimă muncii un caracter realist, activ, bazat pe metoda observaţiei.

Altor grupe, de pe lîngă anumite şcoli, li s-a trasat ca sarcină folosirea experimentului pentru rezolvarea unora sau altora din problemele sistemului şi conţinutul învăţămîntului.

Plecînd de la aceste baze, toţi cercetătorii vor avea de întreprins un număr foarte mare de operaţii metodice, legate de diviziunea şi clasificarea sistematică a bogatului material concret colectat şi de

[2] Vorbemerkungen, Jahresplan der pädagogischen Forschung, 1963, p. 3.

determinarea rezultatelor utile ale experienței.

Sarcina principală indicată în plan fiind reorganizarea învățămîntului, în mod unitar, planul prevede și unitatea de concepție a elaborării lucrărilor, atît în totalitatea lor, cît și a fiecăreia în parte. Acest lucru e foarte important, dacă ținem seama de faptul că o serie de teme au ca obiect cercetarea situației învățămîntului de peste hotare. Interpretarea critică a situației din aceste țări va fi de un real folos realizării scopului urmărit.

Comparația sistemelor școlare diferite, în lumina învățăturii marxist-leniniste, va scoate în evidență superioritatea sistemului socialist unitar și va sprijini realizarea unei cotituri hotărîte în munca de reorganizare a învățămîntului din R.D.G.

Procedeul, denumit uneori și „metoda" comparativă, folosit cu succes în munca științifică în general s-a dovedit a fi util și în pedagogie. Aplicarea largă a acestui procedeu a dus chiar la crearea unei ramuri a științei respective, denumită „pedagogie comparată". Pentru dezvoltarea pedagogiei socialiste, opusă pedagogiei burgheze, această nouă disciplină pedagogică se impune cu necesitate.

CARP GRECEANU

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„CARTEA EDUCATOAREI" *

Cartea educatoarei, apărută sub îngrijirea Institutului de ştiinţe pedagogice, oglindeşte în paginile sale, o temeinică fundamentare teoretică a problemelor, bazată pe o bogată bibliografie şi pe experienţa pozitivă a unor grădiniţe de copii.

Apariţia *manualului* pune la îndemîna educatoarelor posibilitatea de a-şi îmbogăţi experienţa cu noi procedee de lucru, contribuind la îmbunătăţirea calitativă a procesului instructiv-educativ la preşcolari. Manualul le ajută să pătrundă în esenţa fenomenelor instructiv-educative, elucidînd ştiinţific problemele ridicate de practică, asigurîndu-le posibilitatea de orientare metodică, o documentare mai bună şi mai completă.

În prefaţa cărţii, pe drept cuvînt, autoarele motivează că elaborarea lucrării a fost impusă de nevoile practice, de faptul că educatoarele n-au avut la îndemînă un manual, privind întreaga muncă instructiv-educativă din grădiniţe.

Pînă în prezent, alegerea conţinutului temelor şi sistematizarea cunoştinţelor erau lăsate în sarcina educatoarelor, care nu întotdeauna reuşeau să găsească materialul cel *mai potrivit realizării scopului* pus de îndrumător şi de programă.

Aceste neajunsuri le înlătură manualul de faţă.

Cartea educatoarei stabileşte şi precizează ce anume, „cît şi cum" trebuie să se lucreze cu copiii.

Închegată unitar şi armonios, cartea cuprinde toate problemele şi aspectele muncii instructiv-educative, lămurind în mod ştiinţific fiecare problemă. În continuare, ne vom referi la conţinutul lucrării, semnalînd şi unele lipsuri.

Cartea educatoarei este alcătuită din 5 mari capitole: cunoaşterea mediului înconjurător şi dezvoltarea vorbirii; numărat şi socotit; modelajul, activităţile manuale şi desenul; muzica; gimnastica, jocurile de mişcare şi jocurile populare.

Problemele pe care le ridică conţinutul acestor capitole sînt analizate ştiinţific, sub aspectul particularităţilor de vîrstă, al mijloacelor folosite în procesul de instruire şi educaţie, al tematicii şi conţinutului ei, al indicaţiilor metodice generale şi pentru fiecare temă în parte.

În primul capitol: *„Cunoaşterea mediului înconjurător şi dezvoltarea vorbirii"*, autorii, arată că creşterea volumului de cunoştinţe reprezintă — din punct de vedere fiziologic — o creştere a numărului legăturilor nervoase temporare prin adăugare continuă de legături noi. Înmulţirea acestor legături se face numai în măsura în care poate avea loc asocierea elementelor noi cu urmele lăsate de impresiile vechi. Deci, cu cît copiii sînt mai mici şi posedă o experienţă mai redusă, cu atît cuantumul de cunoştinţe pe care-l pot asimila este mai redus.

Bazîndu-se pe datele fiziologiei moderne, autoarele eşalonează conţinutul de deprin-

* *Cartea educatoarei*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1962.

deri și cunoștințe pe grupe de vîrstă, într-o anumită ordine, sistematizare și gradare, după principiul de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut.

Pentru o mai bună desfășurare a muncii de îndrumare a copiilor în procesul de cunoaștere și de dezvoltare a vorbirii, autoarele reamintesc în acest capitol particularitățile privind operațiile gîndirii copilului preșcolar. Astfel, sînt expuse rezultatele datelor experimentale ale psihologiei înaintate privind specificul cunoașterii unor însușiri ale obiectelor, ca dimensiunile, culoarea, relațiile spațiale de orientare etc. Se arată, de asemenea, că în procesul de cunoaștere posibilitățile analitico-sintetice ale preșcolarilor sînt reduse, mai ales la grupa mică, generalizarea și abstractizarea începînd să fie posibile abia la grupele mijlocie și mare.

Cu toate că aceste date sînt cunoscute de educatoare din psihologie, prezența lor la începutul acestui capitol dă o fundamentare științifică celorlalte probleme ale capitolului: mijloacele folosite pentru cunoașterea mediului înconjurător și pentru dezvoltarea vorbirii, tematica și îndrumările metodice.

În alte lucrări apărute în acest domeniu, cunoașterea mediului înconjurător constituia un capitol separat de dezvoltarea vorbirii. În cartea de față aceste două capitole sînt concentrate într-unul, dată fiind legătura strînsă care există între procesul de cunoaștere și dezvoltarea vorbirii. Aceasta nu a redus cu nimic extinderea pe care trebuie s-o aibă fiecare din problemele respective.

Un ajutor prețios, în practica educatoarelor, îl constituie explicațiile cu caracter didactic date diverselor forme de observare în natură și după imagini, jocurile didactice, precum și explicarea celorlalte mijloace de dezvoltare a vorbirii.

Astfel, se pot menționa explicațiile privitoare la felul în care trebuie să se desfășoare observările care nu sînt incluse în activitățile obligatorii din cauza incertitudinii datei cînd fenomenul de observat are loc (înflorirea pomilor, ploaia, ninsoarea).

Se precizează (era necesar, existînd nelămuriri în acest sens), că atît observările făcute la date fixe, cît și cele făcute cînd fenomenul prevăzut are loc, trebuie să se desfășoare în mod metodic, organizat.

Prezentarea schiței de plan, pentru fiecare temă, rezolvă pentru educatoare problema cuantumului de cunoștințe pe care trebuie să-l facă cunoscut copiilor, stabilește procedeele și metodele, indicînd scopul către care este îndrumată activitatea.

În acest capitol sînt bine precizate temele referitoare la cunoașterea de către copii, a evenimentelor sociale; acestea prevăd un material adecvat înțelegerii preșcolarilor.

Capitolul include și jocurile didactice în care, datorită caracteristicilor pe care le prezintă, îmbinarea sarcinei didactice cu elemente de joc și de mișcare este accesibilă. În jocurile didactice, accentul cade pe comparație, abstractizare și generalizare; de aceea ele se desfășoară mai mult în scopul sistematizării sau precizării cunoștințelor.

În general, capitolul cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii, este bine documentat științific, bine sistematizat și dezvoltat, sub toate aspectele.

Considerăm că la aplicarea în practică, ca și la o eventuală reeditare a acestei lucrări, ar mai fi necesare unele completări: În lectura după imagini „Familia" (pag. 49) nu sînt, respectate procedeele metodice enunțate la pag. 40 (enumerarea, descrierea, stabilirea anotimpului). În desfășurarea activității — prin metoda interogativă — se cere copiilor mai întîi să spună ce fac tata, mama și copiii din tablou, (just era să se întrebe ce persoane văd ei în tablou, să le enumere, apoi să urmeze descrierea lor). Sînt inutile unele întrebări care îndepărtează pe copii de la scopul aetivității (cum este mobilată camera, priviți bine și spuneți cum este mobila etc.).

Nerespectarea indicațiilor metodice se constată, de exemplu, în desfășurarea temei „Culesul strugurilor" — pag. 49. Lectura după imagini se începe cu partea abstractă, aceea a stabilirii anotimpului: De ce?

Asemenea neconcordanțe se observă în mai multe schițe de plan, ceea ce constituie lipsuri ale lucrării.

La unele teme, spre exemplu la lectura după imagini „Animalele în pădure" (pag. 52), unde se urmărește verificarea cunoștințelor și precizarea caracteristicelor animalelor sălbatice, întrebările sînt formulate imprecis, fapt care îndepărtează pe copii de la scopul activității. Astfel, se cere copiilor să privească tabloul și se pun întrebările: Cum e pădurea? Ce fac păsărelele? De ce fug spre ea toate animalele din pădure? Ce credeți că străbate printre crengile copacilor? etc.

Încărcarea activității cu întrebări inutile nu conduce pe copii la cercetarea tablouri în mod organizat și nu-i ajută să-și orienteze atenția asupra scopului urmărit de educator.

Schițele planurilor de activități — așa cum sînt redate în manual — nu includ toate aspectele muncii instructiv-educative, iar la unele activități scopul nu este bine precizat.

Este cunoscută importanța formării sub raport moral a omului zilelor noastre. Aceasta se realizează începînd cu vîrsta preșcolară, în fiecare clipă, în fiecare activitate, în întreg procesul instructiv-educativ. Cu privire la acest lucru putem spune că manualul aduce o serioasă contribuție.

Astfel, capitolul „Cunoașterea mediului înconjurător și dezvoltarea vorbirii", ca și celelalte capitole, contribuie la educația morală a copiilor, la formarea bazelor concepției științifice despre lume și viață.

În conținutul temelor, în special la lecturile după imagini, povestiri și convorbiri, este prevăzută ca scop și urmărită în desfășurarea activității educarea unor trăsături morale, ca: dragostea față de muncă și avutul obștesc, sentimentul prieteniei etc.

Ținînd seama însă că acest capitol tratează probleme de bază ale instrucției și educației copiilor, considerăm că nu s-au folosit din plin toate posibilitățile de a face din fiecare temă, un prilej de educare a trăsăturilor morale. Astfel, în unele teme: „La gospodăria colectivă" — pag. 47, din scopul propus, din desfășurare și din indicații metodice, nu reiese preocuparea autorilor de a atrage atenția asupra muncii celor care îngrijesc de animale (educarea dragostei față de muncă și față de oamenii muncii).

La unele lecturi după imagini, de asemenea nu e menționat aspectul educativ al scopului propus. (De exemplu la tema: Dănuț și prietenii lui, pag. 42). Tema „Secератul și treieratul" — pag. 54 menționează ca scop, de pildă, precizarea cunoștințelor copiilor în legătură cu munca cîmpului vara, cu secератul și treieratul, precizarea și înfrumusețarea vocabularului copiilor. Din scopul acestei activități nu reiese aspectul educativ.

Dragostea și sentimentul de prietenie față de oameni, cinstea, corectitudinea, respectarea cuvîntului dat, sînt trăsături de caracter care pot fi educate cu ajutorul conținutului instructiv al temelor indicate în manual.

Povestirile ascultate cu drag de copii sînt mijloacele directe prin care se pot influența copiii din punct de vedere moral.

Din acest capitol lipsesc precizările despre activitățile desfășurate în cadrul colțului viu al naturii și despre munca pe parcelă. Povestirile respective contribuie la cunoașterea mediului înconjurător și la dezvoltarea vorbirii, dar sînt, în același timp, mijloace practice de educare a dragostei de muncă și a altor trăsături de caracter și pot fi folosite cu succes în munca de educare a copiilor.

De asemenea, considerăm ca o lipsă, care reiese tot din schițele de plan prezentate în primul capitol, faptul că autoarele nu dau indicații cum trebuie să procedeze educatoarele în cadrul desfășurării temelor,

pentru a educa la copii dragostea pentru frumos.

În ceea ce privește al II-lea capitol — *„Numărat și socotit"* —, autoarele fundamentează procesul de numărat și socotit în raport cu particularitățile de vîrstă, referindu-se la formarea reprezentărilor cantitative la copii, a experienței lor senzoriale, la dezvoltarea limbajului și a gîndirii copilului.

În manual sînt bine indicate fazele formării acestor noțiuni pînă la posibilitatea de generalizare și abstractizare, adică trecerea de la operațiuni cu obiecte, la operațiuni mintale (care la preșcolari nu sînt lipsite de corespondența cu imaginile). Ca mijloace de realizare, se indică jocurile didactice și exercițiile speciale de numărat și socotit.

Este justă precizarea că activităților obligatorii de numărat și socotit le este caracteristică asemănarea cu lecția de tip școlar, ceea ce asigură însușirea unor cunoștințe temeinice, desigur, fără a neglija particularitățile vîrstei, care cer ca în instrucție și educație să se apeleze la afectivitatea copiilor (materialul prezentat să fie interesant, viu colorat, cu imagini simple etc.).

Tematica activităților de numărat și socotit, repartizată pe grupe, cuprinde toate activitățile obligatorii (jocuri didactice și exerciții) ce trebuie desfășurate pe timp de un an. Această culegere experimentală este binevenită pentru educatoare, care erau lipsite de un material sistematic, eșalonat pe grupe, conform principiilor metodice de bază. Importanța întregului capitol poate fi mai bine apreciată în urma folosirii manualului în practica grădinițelor.

Capitolul al III-lea se referă la *„Folosirea modelajului, a activităților manuale și a desenului în grădinițele de copii"*. Se analizează minuțios procesul dezvoltării mișcărilor mîinii și degetelor și legătura care există între dezvoltarea acestora și a particularităților funcționale ale centrilor nervoși.

Pe această bază se menționează tematica modelajului, a activităților manuale și a desenului, care diferă de la o vîrstă la alta (pe grupe). Practica a demonstrat că însușirea deprinderilor tehnice se face treptat. În tematică și în indicațiile metodice s-a ținut seama de particularitățile procesului de cunoaștere la copii privind perceperea formei, a culorii, a dimensiunilor, a relațiilor spațiale, privind orientarea, pe grupe de vîrstă. Totodată, se atrage atenția asupra alegerii temelor la activitățile de modelaj, lucru manual și desen, potrivit posibilităților preșcolarilor de a face analiza și sinteza părților componente ale obiectului sau ale imaginii lui.

Astfel, copiii se ridică, treptat, de la tratarea unei teme simple la tratarea unor teme din ce în ce mai complexe, care cuprind aspecte mai variate din mediul înconjurător (aspecte cunoscute în cadrul activităților de observare).

Just și sistematic sînt prezentate indicațiile metodice de la acest capitol, în care se subliniază necesitatea analizării organizate a obiectelor și ființelor, înainte de activitățile obligatorii.

Cu toate că sînt cunoscute îndrumările referitoare la desfășurarea activității, totuși este bine că autoarele reamintesc și precizează unele indicații, ca : modul de prezentare a modelului numai la temele date și niciodată la desen și modelaj după natură (în grupa mijlocie la sfîrșitul anului și la grupa mare) ; în acest caz, se va prezenta modelul natural.

De asemenea, se precizează că la grupa mică se va cere să se modeleze un anumit obiect (copac, jucărie, cățel) sau ființe cunoscute, iar la grupa mijlocie și mare diferite obiecte sau ființe.

Referitor la metodele folosite, autorii expun — în general — metodele : explicativă, interogativă și demonstrativă, motivînd care metode se folosesc la o grupă sau la alta.

Planșele cu modele pentru desen și activități manuale, corect alcătuite, constituie

un material prețios, stabilind pentru toate grădinițele aceleași modele pe care să le execute copiii.

Deosebit de important este faptul că sînt specificate dimensiunile pe care trebuie să le aibă fiecare model în parte. Aceasta rezolvă problema dozajului activității copiilor.

Activitățile de desen se prezintă începînd de la linii și forme, în succesiunea și complicarea lor treptată, pînă la temele de compoziție.

Se subliniază că în temele compoziționale, modelul educatorei nu se demonstrează, ci se analizează, lăsîndu-se libertatea copiilor de a aduce unele modificări sau adăugiri, fără însă a denatura tema dată (exemplu: „Grădinarul și copiii" — fig. 317, planșa XXXII).

Se poate afirma despre acest capitol că este judicios alcătuit și sistematic redat, acordîndu-se fiecărei probleme (modelaj, activitate manuală și desen) atenția cuvenită.

În cartea educatoarei, un loc important și o extindere just apreciată s-a dat capitolului IV „*Muzica*", aceasta constituind o problemă importantă în ansamblul educației.

În acest capitol, autoarea dă un prețios material informativ și metodic pentru dezvoltarea simțului ritmic în care versurile populare și numărătorile ritmice ocupă un loc important. Tot în acest scop se arată care sînt instrumentele muzicale, necesare în grădinițe (tobă, clopoței, tamburine etc.).

Pentru educația muzicală se indică ca mijloace: jocul cu cînt, dansul și jocurile exerciții pentru ritm.

Diferențierea, eșalonarea și sistematizarea după importanță a acestor mijloace de dezvoltare a ritmului duc la o mai mare înțelegere și ușurează desfășurarea organizată a muncii. De un real folos sînt bucățile muzicale înscrise în acest capitol cu note și text.

La alineatele: dezvoltarea auzului muzical, a vocii și a memoriei muzicale, autoarea precizează că în alegerea cîntecelor trebuie să se țină seama de întinderea vocii, alegîndu-se cîntecele corespunzătoare.

Capitolul este întregit de explicații și indicații metodice prețioase privind dezvoltarea dragostei pentru muzică și a posibilităților de a simți conținutul ei (expresivitate, pronunțarea textului etc.).

Un domeniu în care educatorele au avut întotdeauna de întîmpinat dificultăți, a fost acela al audițiilor și serbărilor muzicale sau concertelor grădiniței. Conținutul acestora era lăsat la aprecierea educatoarelor. În această privință cartea vine și pune la îndemînă un bogat material și indicații metodice.

Nici desfășurarea organizată și metodică a fiecărei activități obligatorii nu a fost neglijată.

Este interesantă prezentarea caracterului mixt al activităților obligatorii de audiție muzicală (element nou, repetare și verificare). Totodată, se dau unele indicații privind asigurarea condițiilor desfășurării activităților de educație muzicală (aer curat, respirație bună, protejarea voci copiilor etc.).

În alegerea temelor, manualul indică pentru fiecare grupă bucățile muzicale cele mai potrivite, pe care educatoarele le pot folosi. În acest capitol sînt incluse cîntece, culegeri din folclor, lucrări cu caracter patriotic.

Sistematizarea, pe grupe de vîrstă, a materialului, analizarea lui pe probleme, precum și bucățile muzicale indicate, oglindesc o bogată experiență a autoarei și o profundă studiere a acestei probleme.

Pentru prima oară educatoarele au la îndemînă un material atît de prețios privind această problemă.

Ultimul capitol cu care se încheie manualul este: „*Gimnastica, jocurile de mișcare și jocurile populare*".

Pe lîngă particularitățile dezvoltării mișcărilor copiilor preșcolari cunoscute de educatoare, autoarele aduc ca noutate, în acest capitol, unele precizări metodice privind organizarea și desfășurarea activităților obligatorii de educație fizică. Astfel, „formația" se va alege în funcție de vîrsta co-

piilor și în funcție de natura exercițiilor. Exercițiile se repetă în cadrul activităților pînă se elimină greșelile de executare.

Metoda de predare este cea cunoscută de educatoare: demonstrarea și explicarea exercițiilor. Este recomandată, de asemenea, munca educatoarei cu întreaga grupă și cu fiecare copil în parte.

Tematica activităților de educație fizică constituie o parte cuprinzătoare a capitolului și are o importanță foarte mare pentru practica din grădinițe. Bine dozate, exercițiile și jocurile au la bază o bună orientare teoretică.

★

În concluzie, putem afirma că manualul „Cartea educatoarei" reprezintă un pas înainte pe linia preocupărilor de a îmbunătăți continuu calitatea învățămîntului preșcolar.

Apariția acestei lucrări constituie punerea la punct a unei probleme care frămînta de mult timp cadrele didactice, aceea a elaborării unui manual în acest domeniu.

Bazîndu-se pe o adîncă cunoaștere a psihologiei copilului, autoarele au ales cele mai potrivite mijloace de realizare a scopului instructiv-educativ urmărit în grădinițele de copii. Eșalonarea sistematizată a tematicii, împletirea justă a cunoștințelor se redau succint în tabloul sinoptic de la sfîrșitul manualului — pe un an de activitate. Avînd înscris în manual un asemenea tablou din care educatoarele își vor putea stabili zilnic activitățile obligatorii la grupa respectivă, avînd posibilitate să-și ia din manual materialul necesar fiecărei teme date în tablou pentru o sarcină sau alta, educatoarele sînt mult ajutate în alegerea materialului necesar pentru fiecare activitate. Eforturile lor se îndreaptă spre aplicarea creatoare, în cele mai bune condiții a materialului dat, căutînd să îmbunătățească permanent metodele și procedeele de lucru.

Astfel, cartea rezolvă o latură de bază a muncii instructiv-educative, aceea a planificării muncii.

Analizînd problemele expuse în manual, ne-am putut da seama de curajul cu care autoarele au pornit la închegarea unei lucrări de asemenea proporții și complexitate. Munca și eforturile depuse sînt însă cu prisosință răsplătite de valoarea cărții.

Cu un format frumos, cartonată, și estetic prezentată „Cartea educatoarei" cuprinde 5 capitole care sînt menționate prin caracterul diferit al literelor. Hîrtia este de bună calitate, iar introducerea imaginilor colorate care constituie modele, mărește eficiența rolului instructiv al manualului respectiv.

În general, realizarea estetică, și tehnică a ilustrațiilor contribuie într-o mare măsură la aspectul plăcut și îngrijit al cărții.

Ilustrațiile respectă condițiile didactice și tehnice, constituind un prețios ajutor în activitatea cadrelor didactice din grădinițe.

Lucrarea de față se mai impune și prin concizionea stilului, prin expunerea sistematică, prin claritate, prin evitarea explicațiilor inutile.

Pe lîngă aspectele pozitive pe care le prezintă lucrarea, pe lîngă valoroasa experiență pe care o înscrie în paginile sale, se pot menționa, însă, unele omisiuni pe care le amintim cu scopul de a se ține cont de ele la o eventuală reeditare a cărții, ca și în decursul aplicării ei în practică.

Lucrarea de față nu este în concordanță cu programa grădinițelor, ceea ce duce la o diminuare a valorii ei practice. Din lucrare lipsesc îndrumările privind problema cunoașterii dezvoltării psihice a copiilor, care trebuie profund studiată, ca constituind instrumentul permanent de lucru, cheia tuturor problemelor de rezolvat în munca instructiv-educativă.

Era deci necesar să se indice unele mijloace de studiere psihologică și pedagogică a copilului, cuprinse într-un capitol de introducere, sau de încheiere a lucrării, date ce ar contribui la orientarea cadrelor didactice, în munca cu grupa și în munca individuală, cu fiecare copil în parte.

Ar fi fost bine ca lucrarea să cuprindă și indicații privind analiza activităților obligatorii; aceasta are o importanță deosebită în munca pedagogică, deoarece ea contribuie la descoperirea la timp a lipsurilor existente în procesul instructiv-educativ.

Prin analiză se urmărește felul în care educatoarea a aplicat cunoștințele sale pedagogice, procedeele și indicațiile metodice folosite și rezultatele obținute. Se scot la iveală cauzele care au contribuit la rezultate pozitive sau negative.

Analiza activităților obligatorii, făcută după un sistem unitar de criterii, duce la preocuparea de a ridica calitativ procesul de instruire.

De asemenea, considerăm că era bine să dea indicații de felul în care trebuie să se observe grupa în timpul activităților, din punct de vedere pedagogic, psihologic și metodic, să se arate forma de înregistrare a observațiilor de care nu se poate lipsi munca didactică.

Formele de legătură ale grădiniței cu familia, în scopul continuării muncii educative pe baze științifice și acasă, ar fi trebuit să constituie de asemenea o preocupare a autorilor.

Se înțelege că un manual de asemenea proporții, de o asemenea complexitate și cu un conținut atît de variat ca cel pe care-l analizăm nu poate fi complet, fără anumite omisiuni; acestea nu diminuiază însă valoarea cărții respective.

Pentru o și mai bună apreciere a lucrării este necesară punerea ei de acord cu programa, aplicarea ei în practica tuturor grădinițelor din țară cel puțin doi ani, după care să se completeze pe baza constatărilor făcute, bineînțeles printr-o nouă ediție.

CHIRIACHIA APOSTOL

„PSIHOLOGIA IN U.R.S.S."

Datorită importanței sale teoretice și însemnătății practice (pentru diverse domenii de activitate umană: muncă productivă, instructiv-educativă, medicală etc.) — psihologia a cunoscut o dezvoltare deosebită în Uniunea Sovietică.

Culegerea *„Psihologia în U.R.S.S."**, apărută în traducerea lui Paul Popescu-Neveanu (București, Editura științifică, 1963, format 23 × 16/600 pag.), conține cinsprezece studii, dintre cele mai reprezentative și mai cuprinzătoare din cele două volume intitulate *„Psihologhiceskaia nauka v SSSR"*, publicate de Academia de științe pedagogice a R.S.F.S.R., în 1959—1960.

Lucrarea constituie o vastă sinteză și un bilanț al realizărilor psihologiei sovietice în decursul a patru decenii de activitate. Ea cuprinde studii de psihologie generală, de psihologia copilului și pedagogică, de psihologia personalității, de psihologia învățării, psihologia muncii și psihologie comparată, semnate de unii dintre cei mai de seamă psihologi sovietici.

Bogăția de idei și de fapte, cuprinse în această culegere, face imposibilă o cuprinzătoare trecere în revistă, așa încît prezentarea de față va oglindi destul de sumar conținutul cărții. Ne vom mulțumi să semnalăm doar unele dintre problemele mai importante și, în special, pe cele ce prezintă interes mai deosebit pentru cadrele didactice.

În studiul introductiv, consacrat unor probleme metodologice și intitulat *„Despre abordarea istorică a psihicului uman"*, A. N. Leontiev dezbate problema raporturilor dintre organism și mediu, cînd organismul uman cunoaște un aspect cali-

* *„Psihologia în U.R.S.S."*, Editura științifică, București, 1963.

tativ nou prin apariția conștiinței, iar mediul uman, prin caracterul său social.

A. N. Leontiev analizează cu multă pătrundere și subtilitate dialectica raporturilor dintre factorul biolog și cel social în dezvoltarea omului, relevînd faptul că experiența de specie, în cazul omului, nu se transmite ereditar, nu se perpetuează prin dezvoltarea anumitor organe anatomice care s-o reproducă la generațiile următoare, ci — constituită ca experiență social-istorică — este însușită în decursul existenței individuale. Această însușire are loc pe baza mecanismelor de interiorizare a acțiunilor exterioare (P. I. Galperin), care contribuie la formarea unor sisteme funcționale în creier, constituite în ontogeneză, a unor „funcțiuni-sistem" (A. N. Leontiev) sau „organe fiziologice ale sistemului nervos" (A. A. Uhtomski). În acest proces, limbajul joacă un rol hotărîtor.

Psihicul uman este funcțiunea structurilor cerebrale superioare care se formează ontogenetic, în procesul de însușire a formelor de activitate constituită istoric, în relațiile cu mediul înconjurător, natural și social.

Cunoașterea legilor după care se constituie aceste sisteme funcționale — arată A. N. Leontiev în încheiere — ne va permite să dirijăm acest proces și să obținem dezvoltarea armonioasă, multilaterală și deplină, a aptitudinilor tuturor oamenilor.

În lucrarea sa despre *„Contribuția psihologiei sovietice la teoria senzației"*, B. G. Ananiev, după ce trece în revistă realizările, din acest domeniu, subliniază importanța acestor cercetări „pentru fundamentarea metodelor active de educare și învățămînt". El apreciază ca foarte valoroase îndeosebi lucrările lui L. N. Zankov privind problemele didacticii experimentale, ale folosirii pedagogice a interdependenței cuvînt-intuiție în procesul predării. „Cultivarea simțurilor, laolaltă cu dezvoltarea vorbirii și a gîndirii copiilor — scrie B. G. Ananiev — are o mare importanță pentru dezvoltarea generală a elevilor în procesul învățămîntului și educației. Utilizarea teoriei senzațiilor în didactică și în elaborarea metodicilor, este o sarcină urgentă în activitatea comună a psihologilor, pedagogilor și didacticienilor".

E. N. Sokolov consacră cercetărilor întreprinse de el și de alți psihologi sovietici în legătură cu mecanismele fiziologice ale percepției studiul intitulat *„Bazele reflexe ale percepției"*.

Autorul analizează pe larg procesul de reglare a receptorilor de către centrii nervoși corespunzători, scoțînd în evidență rolul important pe care îl joacă în acest proces: aferentația inversă și acceptorul acțiunii (P. K. Anohin), reflexul de orientare, care are la bază un sistem de reacții somatice și vegetative (O. S. Vinogradova, E. N. Sokolov) și sistemul reticular, care reglează starea de excitabilitate a scoarței.

A. A. Smirnov, în studiul său consacrat *„Dezvoltării memoriei"*, pornind de la considerentul că aceasta este una dintre cele mai importante probleme ale psihologiei memoriei, studiază caracterul ei voluntar și conștient, relațiile dintre imagine și cuvînt în memorare și reproducere (dezvoltarea memoriei intuitive și verbale la copii), caracterizează procesele memoriei și analizează condițiile reușitei memorării și reproducerii în funcție de materialul memorat și de condițiile de memorare (eșalonarea repetițiilor, participarea gîndirii, gruparea materialului după sens, rolul reproducerilor și caracterul conștient al acestora etc.). Autorul subliniază importanța practică pentru munca didactică a cercetărilor psihologice referitoare la dezvoltarea memoriei.

În studiul despre *„Principiul determinismului și psihologia gîndirii"*, S. L. Rubinștein aduce o contribuție prețioasă în clarificarea modalităților de abordare a uneia dintre cele mai complexe probleme

ale psihologiei. El arată că obiectul principal al investigației psihologice este procesul de gîndire, și nu rezultatele lui, desfășurarea acestuia (ca și a altor procese psihice) este influențată de raportul de interdependență dialectică dintre condițiile exterioare și cele interioare în care are loc, cu alte cuvinte de factorii externi care acționează asupra persoanei (situația problematică respectivă), cît și de experiența individuală anterioară, de gradul de dezvoltare a mecanismelor gîndirii și a priceperilor de rezolvare a problemelor, dobîndite în decursul acestei experiențe.

Luînd atitudine nu numai împotriva concepțiilor indeterministe, ci și împotriva celor mecanicist-deterministe, S. L. Rubinstein demonstrează că de fapt condițiile exterioare nu determină mecanic rezultatele activității de gîndire, ci prin intermediul condițiilor interioare ale acestei activități, în expresia lor fiziologică și psihologică.

Structura logică a gîndirii — care se formează la om în procesul de însușire a unor cunoștințe elementare despre lumea înconjurătoare, ca o oglindire a logicii obiective a lucrurilor — devine o premisă necesară pentru însușirea unui sistem de cunoștințe de un grad mai înalt.

S. L. Rubinstein dezvoltă concepția sa despre dinamica proceselor de gîndire, pornind de la experimentele întreprinse sub conducerea sa în legătură cu procesele fundamentale ce au loc în timpul rezolvării unor probleme: analiza și sinteza, generalizarea și abstractizarea, interacțiunea dintre ele și formele diferite de manifestare ale acestora („analiza-filtru", analiza prin sinteză, generalizarea empirică și cea științifică, transferul soluției etc.).

Cercetarea, al cărei material a fost constituit din probleme școlare, și ai cărei subiecți au fost în multe cazuri elevi, are numeroase implicații de ordin pedagogic.

Spre deosebire de S. L. Rubinstein, care în studiul său își expune concepția personală referitoare la problemele cercetării gîndirii, G. S. Kostiuk face o expunere amplă și sistematică a problemelor principale ale psihologiei gîndirii și a cercetărilor întreprinse în legătură cu aceasta de psihologii sovietici.

În *„Problemele psihologiei gîndirii"*, G. S. Kostiuk pune la îndemîna celor interesați o vastă informație în legătură cu rezultatele obținute de oamenii de știință sovietici în acest domeniu complex de cercetare.

G. S. Kostiuk grupează în cinci mari capitole materialul experimental pe care-l analizează. Aceste capitole corespund principalelor probleme ale psihologiei gîndirii: 1) problema naturii gîndirii, pentru lămurirea căreia face apel la învățătura lui I. P. Pavlov și a elevilor săi: A. G. Ivanov-Smolenski (iradierea electivă a proceselor de excitație), P. K. Anohin (reflexul de orientare și aferentația inversă), E. A. Asratean (principiul comutării) etc.; 2) referindu-se la problema înțelegerii, autorul se ocupă de desfășurarea procesului, de mecanismele și condițiile lui de eficiență. Înțelegerea — arată el — este un proces analitico-sintetic mediat, pregătit de analiză și terminat prin sinteză, avînd la bază experiența anterioară. G. S. Kostiuk trece în revistă cercetările referitoare la: rolul limbajului interior în înțelegere, înțelegerea textului și a subtextului, a elementelor expresiv-emoționale — intonativ-mimice și stilistice (înțelegerea metaforelor, comparațiilor, alegoriilor etc.) —, înțelegerea textelor științifice, a desenelor de proiecție, a mecanismelor ș.a.; 3) problema centrală a psihologiei gîndirii este problema formării noțiunilor, ca rezultat al înțelegerii raporturilor dintre lucruri și fenomene. Noțiunile sînt, de fapt, rezultatul experienței de cunoaștere social-istorică, pe care omul și-o însușește în dezvoltarea sa individuală. Cercetările asupra formării noțiunilor s-au făcut pe baza materialului diverselor discipline școlare, ceea ce face ca rezultatele să aibă nu nu-

mai o importanță teoretică, ci și una practică, pedagogică, obiectul studiului fiind procesul de formare la elevi a noțiunilor de aritmetică, geometrie, gramatică, istorie, geografie, fizică, biologie etc.

S-au cercetat, de asemenea, și probleme de interes mai general care depășeau cadrul unui singur obiect, ca: funcția diferită a materialului intuitiv, variabilitatea relației dintre cuvînt și intuiție, compararea obiectelor, desprinderea esențialului, generalizarea, sesizarea legăturilor de cauzalitate, alegerea rațională a procedeelor, considerarea nivelului de dezvoltare intelectuală și a particularităților individuale ale elevilor etc.

Autorul se referă la o serie întreagă de lucrări care conțin indicații în legătură cu organizarea mai eficace a procesului de formare și însușire a noțiunilor în cursul învățării; 4) Înțelegerea și formarea noțiunilor au loc, adesea, în procesul de rezolvare a problemelor, care constituie, în mare măsură, conținutul activității de gîndire. Și în acest domeniu, numărul cercetărilor e mare. Acestea studiază aspecte foarte diferite: cauza erorilor de gîndire, rolul judecăților și raționamentelor în rezolvarea problemelor, formarea deprinderilor de a rezolva probleme și a deprinderilor intelectuale în genere, tipurile specific umane de activitate nervoasă superioară etc.; 5) Ultimul capitol se ocupă de lucrările referitoare la interdependența gîndirii și limbajului și la dezvoltarea ontogenetică a gîndirii. Lucrările analizate în acest capitol și, îndeosebi, cele referitoare la dezvoltarea gîndirii la vîrsta școlară își au aplicație în practica învățămîntului și a educației, ele conținînd indicații în legătură cu activizarea și dezvoltarea gîndirii elevilor, cu formarea procedeelor de gîndire logică, cu rezolvarea diverselor tipuri de probleme, cu întrebuințarea unor metode diferite de predare, în funcție de particularitățile de vîrstă și deosebirile individuale etc.

În studiul *„Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale"*, P. I. Galperin, pornind de la date experimentale proprii sau ale colaboratorilor săi, expune concepția sa despre formarea în etape a acțiunilor intelectuale, prin interiorizarea treptată a acțiunilor exterioare. Aprecierea gradului de interiorizare a acțiunilor se face în raport cu patru parametri (funcții variabile, indicatori): 1) nivelul la care se desfășoară acțiunea: a) actiune materială, cu obiectele, sau materializată — cu scheme, desene etc.; b) cu sprijin verbal exteriorizat, oral; c) cu sprijin verbal, interior, mintal); 2) gradul de generalizare; 3) gradul de desfășurare (completitudine) sau de comprimare (reducere) și 4) măsura însușirii (automatizării) ei.

Prezintă interes, din punct de vedere pedagogic, în lucrarea lui P. I. Galperin, îndeosebi aplicațiile concepției sale despre acțiunile intelectuale în procesul de învățare, în procesul de formare a „imaginilor abstracte", precum și considerațiile privitoare la modalitățile generalizării, ale comprimări și automatizării acțiunilor în timpul interiorizării lor.

A. R. Luria, în studiul său despre dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice, folosind datele psihologice referitoare la dezvoltarea ontogenetică a limbajului, demonstrează că procesele psihice, inclusiv cele superioare, se constituie ca niște sisteme funcționale complexe, în timpul existenței individuale a copilului, în decursul interacțiunii organismului uman cu mediul social, în procesul comunicării interumane prin limbaj.

Autorul analizează pe scurt lucrările referitoare la etapele timpurii ale dezvoltării limbajului în strînsă legătură, îndeosebi, cu dezvoltarea proceselor gîndirii, scoțînd în evidență caracterul situativ al vorbirii copilului, raporturile dintre limbajul pasiv și cel activ, rolul pe care-l joacă limbajul în organizarea activității

copilului și în dezvoltarea funcțiilor sale psihice superioare.

În *„Cercetarea însușirilor sistemului nervos, ca mod de studiere a deosebirilor psihologice individuale"*, B. M. Teplov — încercînd să înlăture prejudecățile ce decurg din vechile tipologii ale temperamentelor — preconizează studiul absolut obiectiv al deosebirilor individuale dintre oameni, prin determinarea experimentală precisă, cantitativă, a variației de la un individ la altul, a proprietăților fundamentale ale sistemului nervos și a stărilor psihice corespunzătoare diverselor însușiri fiziologice. Elucidarea acestor probleme va aduce lumină în studiul temperamentului (baza naturală a caracterului) și al „dispozițiilor" (premise ale dezvoltării *aptitudinilor*), care sînt determinate în mare măsură de însușirile tipologice ale activității nervoase superioare.

Lucrarea lui V. N. Measișcev, *„Problemele fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală"* se ocupă de unele aspecte ale psihologiei personalității, în cadrul căreia studiul atitudinilor ocupă un loc central.

Atitudinea față de obiectul care constituie mobilul unei activități este determinanta procesului activității respective; acest proces se desfășoară pe fondul unei anumite stări funcțional dinamice a omului. Atitudinile cunosc diferite forme de manifestare: ca trebuințe, ca manifestări emoțional-volitive, ca interese, aprecieri sau convingeri.

Întreaga lucrare a lui V. N. Measișcev, și îndeosebi capitolul referitor la „problemele pedagogiei și psihologia atitudinilor", prezintă interes deosebit pentru practica instructiv-educativă, conținînd date în legătură cu problema dezvoltării interesului ca factor determinant al reușitei în munca școlară sau profesională, în legătură cu educația conștiinței necesității și a responsabilității sociale în ceea ce privește munca profesională, sau, în cazul elevilor, învățătura, — toate acestea contribuind la educația atitudinii comuniste față de muncă, de colectiv, de școală, de familie și la formarea omului nou.

Studiile lui A. S. Prangheșvili și R. G. Natadze, din culegerea *„Psihologia în U.R.S.S."*, sintetizează datele referitoare la psihologia montajului (ustanovka), noțiune prin care se înțelege starea dinamică de *disponibilitate pentru o activitate* concretă, stare care se creează în vederea acestei activități și se modifică în funcție de condițiile desfășurării ei. Substratul fiziologic al montajului este stereotipia dinamică a proceselor nervoase.

Lucrările psihologilor gruzini conțin date ce interesează pedagogia, atît sub aspectul instructiv, cît și sub cel educativ, fără ca acestea să fie însă formulate în mod explicit (modificarea montajului în funcție de trebuințe, rolul atitudinii active în montaj, datele de tipologie a montajului etc.).

D. N. Bogoiavlenski și N. A. Mencinskaia analizează, în studiul lor despre *„Psihologia învățării"*, problemele cele mai importante și mai frecvent cercetate din acest domeniu: problema înțelegerii, a formării reprezentărilor și noțiunilor, a rezolvării problemelor și elaborării de priceperi și deprinderi, problema condițiilor învățării eficiente și, în special, a motivației în învățare, problema deosebirilor individuale ale elevilor manifestate în învățare etc.

Datele psihologice obținute de aceste cercetări aduc contribuții substanțiale la aprofundarea conținutului principiilor didactice — (în legătură cu ridicarea caracterului conștient și activ al învățării, cu folosirea rațională a intuiției și cu varierea materialului didactic) — și ajută la ridicarea nivelului științific al metodicilor de predare a numeroase discipline școlare: aritmetică, geometrie, citire, gramatică, științe naturale, geografie, istorie ș.a.

Ocupîndu-se de *„Problemele psihologici muncii"*, S. G. Ghellerstein trece pe scurt în revistă realizările din trecut și sarcinile care revin în prezent cercetătorilor sovietici din acest domeniu, arătînd care sînt problemele principale ale psihologiei muncii spre care trebuie să-și îndrepte aceștia atenția: studiul genezei și dezvoltării aptitudinilor omului; principiile și metodele de determinare a deosebirilor individuale dintre oameni, manifestate în procesul muncii; stabilirea legilor procesului de însușire a măiestriei profesionale, a legilor de dezvoltare a deprinderilor și priceperilor de muncă și de restructurare a lor în condițiile modificării cerințelor profesionale; stabilirea însușirilor profesionale necesare în împrejurări critice (accidente, avarii); determinarea capacității de muncă și a oscilațiilor ei sub influența oboselii; adaptarea mașinilor la condițiile psiho-fiziologice ale omului ș.a.

Toată această problematică decurge din grija societății comuniste pentru om și din nevoia practică de a pune toate cunoștințele științifice în slujba creșterii productivității muncii și a îmbunătățirii condițiilor de trai și de lucru ale omului.

În ultimul studiu al culegerii, N. N. Ladîghina-Kots se ocupă de lucrările oamenilor de știință sovietici în domeniul psihologiei comparate, relevînd importanța lor ideologică. În opoziție cu lucrările analoage ale unora dintre oamenii de știință din Occident, cercetările sovietice — situîndu-se pe pozițiile materialismului dialectic — fac posibilă înțelegerea genezei psihicului și a preistoriei intelectului uman care, deși calitativ deosebit, își are premisele de dezvoltare în psihicul animalelor.

„Psihologia în U.R.S.S." are un înalt nivel științific. Ea reprezintă un bilanț a ceea ce s-a realizat pînă în prezent în psihologia sovietică și o trasare a liniilor de perspectivă ale dezvoltării viitoare. (Multe dintre studiile amintite jalonează frontierele dintre cunoscut și necunoscut în problemele de care se ocupă).

Caracterul strict științific al cercetării și stringența logică a argumentării (la B. M. Teplov și S. L. Rubinstein, de pildă), ampioarea generalizărilor și gradul înalt de abstracțiune a formulărilor (îndeosebi ale lui A. N. Leontiev și S. L. Rubinstein sau ale lui P. I. - Galperin, A. R. Luria, A. S. Prangheșvili, R. G. Natadze ș.a.), marea capacitate sintetizatoare a lui G. S. Kostiuk, de exemplu, care în studiul său operează pe o bibliografie de aproape șapte sute de titluri, — sînt dovezi elocvente ale înaltei ținute științifice a lucrării.

Studiile lui A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, P. I. Galperin, A. S. Prangheșvili, R. G. Natadze dovedesc nu numai că materialismul dialectic nu împiedică dezvoltarea concepțiilor personale și nu nivelează personalitățile creatoare (cum susțin unii dintre dușmanii acestuia), ci că, dimpotrivă, el stimulează gîndirea creatoare, punîndu-i la dispoziție o metodologie și o concepție științifică despre lume, dînd prilejul oamenilor de știință să dezvolte, în domeniul specialității lor, idei personale originale, care oglindesc dialectica procesului lor de creație, în care ipotezele joacă un rol important, fără care de obicei nu-i posibilă aflarea adevărului.

Concepțiile personale, referindu-se la probleme particulare ale științei, nu viciază unitatea de concepție filozofică și metodologică generală, — întreaga lucrare distingîndu-se tocmai prin o înaltă principialitate și prin caracterul său militant, ea combătînd consecvent concepțiile neștiințifice despre viața psihică.

Traducătorul culegerii a avut de îndeplinit sarcini destul de dificile de care s-a achitat în genere bine. Nu e desigur o treabă prea simplă a tălmăci în limba romînă texte atît de dense în idei și fapte, ca cele cuprinse în această lucrare. În asemenea condiții, unele mici și destul de

rare scăpări de stilizare sînt neglijabile desigur, întrucît ele nu supără lectura și, cu o singură excepție (pag. 27, rînd. 17—19), nu obnubilează înțelesul frazei.

Culegerea, menită să se adreseze unui public mai larg, nu numai cercetătorilor din domeniul psihologiei, trebuia să cuprindă, dintre cele patru zeci de studii ale lucrării sovietice, pe cele mai reprezentative, pentru a da o imagine cît mai exactă despre amploarea cercetărilor psihologice și despre nivelul calitativ superior de dezvoltare a acestei științe în Uniunea Sovietică.

Selecțiunea făcută este, după părerea noastră, judicioasă. S-a renunțat de la început la toate studiile cu caracter prea special: oligofrenopsihologie (Șif), tiflopsihologie (Zemțova), surdomutopsihologie (I. M. Soloviev), psihologie clinică (A. R. Luria), psihiatrie (Zeigarnik și S. I. Rubinstein), istoria psihologiei (M. V. Sokolov) ș.a.

Folosind același criteriu, atunci cînd e vorba de studiile referitoare la psihologia muncii, de pildă, preferă să traducă pe al lui S. G. Ghellerstein, care aruncă o privire de ansamblu asupra problemelor, și lasă de o parte cele trei cercetări referitoare la psihologia muncii aviatorului (Platonov) și la psihologia sportului (Rudic și Puni). Dintre studiile de psihologia personalității traduce pe ale lui B. M. Teplov, V. N. Measișcev, A. S. Prangseșvili, R. G. Natadze, D. N. Bogoiavlenski și N. A. Mencinskaia, renunțînd la ale lui V. A. Kruteţki (problema caracterului), D. B. Elkonin (dezvoltarea psihologică a copiilor de vîrstă preșcolară), L. I. Bojovici (formarea personalității elevului), P. R. Ceamata (problema conștiinței de sine), N. S. Leites (deosebirile individuale în ceea ce privește capacitățile persoanei).

Dintre cele trei studii referitoare la psihologia limbajului traduce pe al lui A. R. Luria, care e mai cuprinzător, și lasă de o parte pe a lui lui N. I. Jinkin („Pe căile studierii mecanismelor gîndirii") și A. N. Sokolov („Cercetări în problema mecanismelor verbale ale gîndirii"), foarte interesante, dar cu caracter mult mai special.

Psihologia percepției este reprezentată în ediția sovietică prin cinci studii: P. A. Șevariov, „Cercetări în domeniul percepției"; E. N. Șokolov, „Bazele reflexe ale percepției"; E. V. Semenovskaia, „Despre unele legi și mecanisme fiziologice ale senzației și percepției vizuale"; F. N. Șemeakin, „Orientarea în spațiu" și D. G. Elkin, „Percepția timpului". Dintre acestea, traducătorul alege o singură lucrare, dar de astă dată nu optează pentru prezentarea-bilanț a lui P. A. Șevariov, ci pentru studiul lui E. N. Sokolov (unul dintre cei mai mari specialiști sovietici în problemele psihologiei percepției), care cuprinde date bogate și interesante în legătură cu mecanismele fiziologice ale percepției.

Dintre studiile dedicate psihologiei memoriei, se preferă, traducerea nu a articolului lui P. I. Zincenko, „Problemele psihologiei memoriei", care e o succintă trecere în revistă a numeroaselor cercetări sovietice din acest domeniu, ci studiul lui A. A. Smirnov, mai restrîns ca problematică (el ocupîndu-se de un singur aspect: al dezvoltării memoriei), dar avînd bogate implicații de ordin pedagogic.

Studiilor consacrate problemelor gîndirii le este repartizat și în culegerea sovietică și în cea romînească, numărul cel mai mare de pagini (materialele traduse ale lui G. S. Kostiuk, S. L. Rubinstein și P. I. Galperin — însumează 170 pagini din cele 600 ale cărții). Dintre lucrările referitoare la psihologia gîndirii din ediția sovietică, una singură nu a fost tradusă: „Problema bazelor reflex-condiționate ale proceselor psihice superioare", de E. I. Boiko. Conținutul acestui studiu este cunoscut însă cititorului romîn de literatură psihologică dintr-un articol mai vechi al autorului (vezi, E. I. Boiko,

„Contribuții la problema mecanismelor proceselor intelectuale", Analele Romîno-Sovietice, Seria Pedagogie-Psihologie, nr. 4/1955).

De altfel, cuprinsul mai multora dintre studiile omise la alcătuirea culegerii romînești poate fi găsit, integral sau în parte, în studii ale autorilor respectivi, care au fost traduse și publicate în „Analele Romîno-Sovietice, seria Pedagogie-Psihologie: P. R. Ceamata, „Problema conștiinței de sine în psihologia sovietică" (nr. 3/1961); V. A. Krutețki, „Problemele caracterului în lucrările psihologilor sovietici" (nr. 3/1958); Idem, „Înțelegerea și aprecierea de către elevi a unor calități morale ale persoanei" (nr. 1/1957); L. I. Bojovici, „Unele probleme ale formării personalității elevului și calea studierii lor" (nr. 2/1957); Idem, „Rolul cunoașterii principiilor morale și a obișnuințelor de conduită morală în formarea personalității elevului" (nr. 2/1958); P. I. Zincenko, „Despre unele probleme ale studierii memoriei" (nr. 3/1956); N. S. Leites, „Talentul și particularitățile de vîrstă" (nr. 2/1963); D. G. Elkin, „Perceperea timpului și principiul legăturilor inverse" (nr. 4/1962) ș.a.

Am făcut aceste referiri bibliografice în speranța că ele ar putea interesa pe cititor, suplinind astfel, în oarecare măsură, absența unei prefețe sau măcar a unei note editoriale, care ni se pare că ar fi fost necesare pentru a aduce unele lămuriri în legătură cu criteriile ce au stat la baza alcătuirii acestei culegeri și pentru a-l informa, oricît de sumar, pe lectorul preocupat și de cunoașterea altor aspecte ale psihologiei sovietice (care n-au putut fi cuprinse în traducerea romînească), făcînd trimitere la ediția sovietică și eventual la unele traduceri apărute în periodicele noastre de specialitate.

Culegerea *„Psihologia în U.R.S.S."*, alcătuită și tradusă de Paul Popescu-Neveanu, prezintă un interes deosebit nu numai pentru psihologi și pedagogi — cărora li se adresează desigur în primul rînd —, ci pentru toți oamenii de cultură, a căror activitate are implicații de ordin psihologic.

Lucrarea, sintetizînd materialul unei bibliografii de circa două mii două sute de titluri, — datorită bogăției de idei și date experimentale, stimulatoare ale activității de cercetare științifică și sugestive în sensul aplicării lor practice — constituie o contribuție importantă la cunoașterea mai profundă a realizărilor psihologiei sovietice.

M. B.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Întreprinderea poligrafică „Grafica Nouă" II — București — c. 10968

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din intreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416 Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 10968

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3942

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

str.Baritiu-Sibiu
Biblioteca oraș

11

ANUL XII 1963

1980
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

I 3942

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 11 — *noiembrie 1963*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Paul Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, T. Țopa, A. Bircă, C. Nicolau: Probleme specifice activității educative la clasele I—IV experimentale . . . 5

Nicolae Apostolescu: Problemele învățământului la clasele I—IV și formarea cadrelor didactice 28

Ioan Cerghit și *Otilia Cerghit:* Contribuții la studierea posibilităților de prevenire și de înlăturare a rămînerilor în urmă la învățătură 44

A. Turovțev și *E. Tarangul:* Munca independentă a elevilor la lecțiile de chimie. 60

Mioara Cimpoieș și *Octavian Ionescu:* Probleme de educație și de învățămînt în opera enciclopedistului Denis Diderot 76

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Silvestru Patița: Din experiența muncii colective cu părinții 92

Mircea Ștefan: Însușirea citit-scrisului în condițiile vederii slabe 101

DE PESTE HOTARE

Constantin Dinu și *Florica Mihai:* Fenomene de criză ale învățămîntului din Spania 116

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Camelia Roșculeț: Fr. A. Diesterweg — Texte pedagogice alese . . . 123

6097

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 11 XII-ый год *Ноябрь, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

П. Попеску-Невяну, Л. Гивиригэ, Т. Цопа, А. Быркэ, Ч. Николау: Специфические вопросы воспитательной деятельности в I—IV экспериментальных классах 5

Н. Апостолеску: Вопросы обучения в I—IV классах и подготовка будущих учителей 28

И. Чергит, О. Чергит: Изучение возможностей предупреждения и устранения отставания учащихся 44

А. Туровцев, Е. Тарангул: Самостоятельная работа учащихся на уроках химии 60

М. Чимпоеш, О. Ионеску: Вопросы воспитания и образования в творчестве энциклопедиста Д. Дидро 76

КОНСУЛЬТАЦИИ — ДИСКУССИИ

С. Патица: Из опыта коллективной работы с родителями . . . 92

М. Штефан: Усвоение грамоты в условиях неполного зрения . . 101

ЗА РУБЕЖОМ

К. Дину, Фл. Михай: Кризис испанского образования 116

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Рошкулец: Ф. А. Дистервег — Избранные педагогические сочинения 123

Гро

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-éme année No. 11 *Novembre 1963*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, T. Topa, A. Bircă, C. Nicolau: Problèmes specifiques à l'activité educative aux classes I—IV expérimentales . . 5

Nicolae Apostolescu: Les problèmes de l'enseignement aux classes I—IV et la formation des cadres didactiques 28

Ioan Cerghit et *Otilia Cerghit:* Contributions à l'étude des possibilités de prévenir et d'éviter le ralentissement du zèle des écoliers 44

A. Turovțev et *E. Tarangul:* Le travail indépendant des élèves aux leçons de chimie 60

Mioara Cimpoieș et *Octavian Ionescu:* Problèmes d'éducation et d'enseignement dans l'oeuvre de l'encyclopédiste Denis Diderot 76

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Silvestru Patița: De l'expérience du travail collectif avec les parents . . . 92

Mircea Ștefan: L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les conditions de la vue faible 101

DE L'ÉTRANGER

Constantin Dinu et *Florica Mihai:* Phénomènes de crise de l'enseignement en Espagne 116

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Camelia Roșculeț: Fr. A. Diesterweg — Textes pédagogiques choisis . . 123

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 11 *November, 1963*

CONTENTS

Page.

STUDIES AND RESEARCHES

P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, T. Topa, A. Bircă, C. Nicolau: Specific Questions of the Educational Activity in the 1st—4th Experimental Forms 5

Nicolae Apostolescu: Questions of Education in 1st—4th Forms and Teaching Staff Training 28

Ioan Cerghit and *Otilia Cerghit:* Contributions to the Study of Possibilities for Preventing and Liquidating the Pupils' Falling Behind in Their Studies 44

A. Turovțev and *E. Tarangul:* On Pupils' Independent Work at Chemistry Lessons 60

Mioara Cimpoieș and *Octavian Ionescu:* Questions of Education as Reflected in the Works of the Encyclopaedist Denis Diderot 76

CONSULTATIONS AND DISCUSSIONS

Silvestru Patița: From the Experience of Joint Work with Parents 92

Mircea Ștefan: Teaching Short-sighted Pupils to Read and Write 101

NEWS FROM ABROAD

Constantin Dinu and *Florica Mihai:* Crisis Phenomena in Spanish Education. 116

BOOK REVIEW AND BIBLIOGRAPHY

Camelia Roșculeț: Fr. A. Diesterweg, Selected Works 123

STUDII ŞI CERCETĂRI

PROBLEME SPECIFICE ACTIVITĂŢII EDUCATIVE LA CLASELE I—IV EXPERIMENTALE

P. POPESCU-NEVEANU, L. GHIVIRIGĂ, T. TOPA, A. BIRCĂ, C. NICOLAU

Una din ideile de bază ale pedagogiei este aceea că influenţele instructiv-educative sînt cu atît mai eficiente şi importante pentru dezvoltarea ulterioară, cu cît ele se produc la o vîrstă mai timpurie. Această idee este întrutotul confirmată de practica de învăţămînt şi are o justificare ştiinţifică certă.

Se ştie că la vîrsta şcolarităţii mici ne întîlnim cu o mare plasticitate a funcţiilor sistemului nervos. Legăturile temporare se formează relativ rapid, ele pot fi modificate şi combinate în diverse sisteme, aceasta cu atît mai mult cu cît la copil încă nu s-a fixat o reţea vastă de reflexe structurate într-un anumit fel şi care să opună rezistenţă noilor legături. Operaţiile intelectuale, cunoştinţele şi în bună măsură modalităţile de comportare care se fixează în această etapă vor dispune de durabilitate, vor fi mereu solicitate în perioadele ulterioare, incluzîndu-se în sistemele mai complexe ale activităţii intelectuale, ale capacităţilor şi atitudinilor ce se vor contura către adolescenţă şi tinereţe.

Aşa cum în primele clase copilul îşi însuşeşte alfabetul, numeraţia şi calculul elementar, ulterior făcînd în mod necontenit uz de ele, tot aşa el dobîndeşte o serie de alte deprinderi şi cunoştinţe, îşi conturează anumite atitudini faţă de ambianţă şi moduri de activitate organizată, care vor intra în contextul formaţiunii lui de mai tîrziu. Tocmai de aceea unitatea dintre instrucţie şi educaţie prezintă maximum de eficienţă în perioada micii şcolarităţi.

Dacă ţinem seama de faptul că în această etapă, pentru a comunica anumite cunoştinţe, trebuie să formăm pe un teren relativ virgin şi operaţiile intelectuale corespunzătoare *, dacă luăm în considerare faptul că acum copilul este antrenat într-o activitate organizată care implică anumite răspunderi, că el este ajutat să devină într-o măsură mai mare conştient de semnificaţia faptelor lui, trebuie să constatăm că învăţămîntul la clasele mici exercită o funcţie eminamente educativă **.

---

* În perioadele ulterioare noile cunoştinţe transmise sînt în bună măsură însuşite prin operaţii deja formate, care vor suporta chiar un proces de modificare şi de complicare.

** Din acest punct de vedere sîntem întrutotul de acord cu opinia prof. N. Apostolescu (vezi Revista de pedagogie nr. 8 din 1963).

Experimentul de la clasele mici — predarea de către mai multe cadre didactice specializate pe obiecte — deși pornește de la reorganizarea procesului instructiv, este motivat, în fond, prin rațiuni de ordin educativ. Se știe că școala încă nu folosește în întregime posibilitățile copiilor din clasele I—IV în ce privește însușirea cunoștințelor. Experimentul nu vizează însă doar un anumit spor de cunoștințe, ci are în vedere, în ultimă instanță, obținerea unor mai bune rezultate în formarea gîndirii elevului, în educarea lui fizică, estetică și morală. Prin antrenarea mai multor cadre didactice în predarea la clasele mici se urmărește asigurarea, în condiții cît mai bune, a educației multilaterale a micului școlar. În prim plan apar, deci, sarcinile privind formarea unor capacități și aptitudini care să constituie premisele optime pentru dezvoltarea și activitatea de mai tîrziu.

Avantajul formativ al folosirii unor cadre cu o competență certă în predarea obiectelor de învățămînt la clasele I—IV este cu atît mai evident, cu cît la vîrsta școlară mică se pun bazele dezvoltării anumitor capacități. Astfel, dacă copilul nu este ajutat din timp în însușirea desenului, mai tîrziu el nu va putea, fără mari dificultăți, să-și compenseze deficiențele în această direcție, întrucît se pierde perioada optimă pentru constituirea capacității de a avea reprezentări vii și distincte, necesare în creația plastică. O situație similară este la muzică, iar în ce privește dezvoltarea fizică armonioasă, prin educația fizică adecvată, lucrurile sînt mai evidente. Organizarea mai bună și intensificarea procesului instructiv la clasele mici nu puteau să nu ducă și la performanțe superioare în educația intelectuală. Cercetările întreprinse de Institutul de științe pedagogice au demonstrat că elevii de la clasele experimentale dispun nu numai de un *volum mai mare de cunoștințe*, dar și de un nivel mai avansat de dezvoltare intelectuală. De pildă, elevii progresează mai mult în structura gîndirii matematice. Situații asemănătoare se creează și în domeniul altor discipline școlare. La desen, de exemplu, primind indicații asupra felului în care trebuie să lucreze, elevii nu numai că izbutesc să deseneze corect, dar își formează în general capacitatea de a desena. Din acest punct de vedere, deosebirea dintre elevii claselor experimentale și cei ai claselor de control este flagrantă. Datele de care dispunem ne permit să afirmăm că sistemul de învățămînt experimentat la clasele mici duce la rezultate mai bune decît sistemul tradițional, din punct de vedere al educației intelectuale, estetice, fizice și al pregătirii pentru activitatea practică.

Problema care a apărut încă din momentul în care s-a proiectat experimentul și asupra căreia s-au exprimat păreri contradictorii este aceea a educării ordinei, disciplinei, a comportării civilizate, a sîrguinței în muncă, a spiritului de răspundere. Cu un cuvînt, este vorba de educația morală concepută la nivelul aplicabil școlarului de vîrstă mică.

În legătură cu faptul că în noul sistem la clasele mici de la o oră la alta activitatea este condusă de diferite cadre didactice și, prin forța împrejurărilor, supravegherea și continuitatea controlului copiilor diminuează, s-a exprimat chiar temerea că vor apărea manifestări de indisciplină care vor prejudicia însăși desfășurarea normală a procesului de învățămînt. Practica școlilor experimentale a infirmat însă această presupunere. Faptul că în aceste școli s-au obținut rezultate mai bune la învățătură nu ne permite să considerăm că în noile condiții pot apărea manifestări care să stînjenească acti-

vitatea didactică curentă. Cercetătorii Institutului au studiat îndeaproape cinci școli experimentale din București și au urmărit prin sondaje activitatea a 25 școli experimentale situate în diverse puncte ale țării.

Din aceste observații și din relatările obținute de la cadrele didactice, nu reiese că disciplina din clasele experimentale ar constitui o problemă specială și de nerezolvat. Disciplina școlară este condiționată de regimul instituit în școală, de preocupările conducerii școlii și ale cadrelor didactice și nu depinde, în chip esențial, de sistemul de predare folosit la clasele mici.

Au existat însă și obiecții sau îndoieli referitoare la fondul procesului educării conștiinței și sentimentelor morale la elevi. Considerîndu-se că, în primele clase, învățătorul, din punct de vedere educativ, continuă opera părinților, urmărind singur și în mod continuu activitatea elevului, și apreciindu-se că elevii de vîrstă mică sînt mai receptivi la influențele unui singur și permanent educator decît la influențele mai multor educatori care se succed periodic, s-a presupus că educarea școlarului mic de către mai multe persoane constituie un fapt nefiresc și poate avea consecințe negative.

Menționăm că această părere pornește de la premise care ni se par îndoielnice. Nu se poate susține că în familie copilul preșcolar este educat numai de unul din părinți și nu suportă și influența altor membri adulți ai familiei, a altor persoane din ambianță. La fel se prezintă situația și în instituțiile de învățămînt preșcolar. Practic, copilul intră de timpuriu în relații complexe. De aceea nu vedem de ce mai tîrziu, în faza primei școlarități, ar fi nefirească educarea lui de către mai multe persoane. Se adaugă însă unele observații demne de luat în seamă cu privire la calitatea raporturilor ce se instituie între cadrele didactice și fiecare școlar în parte. Astfel, este de presupus că între școlarul mic și fiecare din profesori se vor închega mai greu raporturi afective stabile și intense, care să constituie terenul cel mai propice pentru realizarea influențelor educative. După cum am mai arătat, și posibilitățile profesorului de a cunoaște și de a urmări pe școlarul mic sînt mai restrînse. Considerăm că aceste observații sînt, într-o anumită măsură, îndreptățite. Ținem totuși să menționăm că educarea școlarului este în primul rînd condiționată de atitudinea educatorilor, de preocupările lor în această privință, de măsura în care se dăruiesc ei operei educative. Este posibil ca în sistemul unui singur învățător, din cauza slabei preocupări a acestuia, să se obțină rezultate mai slabe decît în situația în care intervin mai multe cadre didactice, toate avînd preocupări educative consecvente și unitare. Pornind de la acest punct de vedere, noi considerăm că intensificînd preocupările educative ale cadrelor didactice care predau la clasele experimentale putem ajunge la constituirea unor raporturi favorabile pentru realizarea unei munci educative armonioase și eficiente.

Trebuie să arătăm, în același timp, că noul sistem de lucru experimentat la clasele mici din punct de vedere educativ prezintă numai pe unele laturi dificultăți care se cer rezolvate prin măsuri speciale, iar pe alte laturi prezintă avantaje. Astfel, fiind cunoscut faptul că, în educație, personalitatea educatorului, exemplul și particularitățile sale au un rol important, elevul în bună măsură imitînd pe pedagog, trebuie să recunoaștem că în cazul în care el este în contact cu un singur cadru didactic șansele de a-și însuși prin imitație anumite calități sînt mai reduse decît în cazul în care el suportă

influența mai multor personalități, fiecare prezentînd în formă particulară aceeași orientare morală. Apare aici pentru elevi și prilejul de a parcurge cu un ceas mai devreme o școală a relațiilor sociale.

Este adevărat, orice măsuri s-ar lua, cadrele didactice repartizate pe specialități nu vor putea urmări cu aceeași tenacitate și continuitate conduita elevului, după cum o poate face învățătorul. În această stare de lucruri nu trebuie văzut, însă, numai un dezavantaj. Nefiind permanent controlați, uneori chiar tutelați, elevii — dacă sînt just îndrumați — se vor orienta mai repede către adoptarea autoconducerii. Colectivul de școlari dobîndește, în aceste condiții, în procesul de învățămînt, un rol mai important și activ; de aici posibilitatea de a intensifica dezvoltarea spiritului de inițiativă și de răspundere.

După cum se vede, pentru a realiza avantajele educative ale noului sistem și pentru a depăși dificultățile este necesar să se asigure o îndrumare justă. Îndrumarea trebuie să fie aceeași, chiar dacă ea este promovată prin diverse persoane. Orice contradicție sau inconsecvență în îndrumarea elevilor și, de asemenea, în regimul de lucru cu aceștia poate să aducă serioase prejudicii muncii educative. De aici principala problemă a activității educative la clasele experimentale: asigurarea unității de cerințe instructiv-educative. Evident acesta este un principiu general al educației, însă în condițiile activității claselor mici cu mai multe cadre didactice problema se pune cu o maximă acuitate și ea merită o atenție deosebită, cu atît mai mult cu cît este necesar ca să se găsească căile și procedeele prin care unitatea de cerințe să fie optimal realizată. Cercetarea întreprinsă de noi s-a orientat tocmai în acest sens. Am căutat să surprindem pe calea observației manifestările pozitive și negative din munca educativă desfășurată la clasele experimentale și de control. Am introdus în școală și unele măsuri pedagogice, pentru a aduce ameliorări activității educative, încercînd ulterior să verificăm eficiența lor. De asemenea, am recurs la cîteva experimente psihologice, pentru a surprinde mai precis, dar numai între anumite limite, orientarea și motivele conduitei la elevii din clasele experimentale.

★

În primele luni de școală, comportarea elevilor din clasele I experimentale și de control nu prezintă deosebiri demne de luat în seamă; particularitățile individuale observate sînt doar cele pricinuite de antecedentele preșcolare. Toți copiii se găsesc în fața unei situații noi: școala, la condițiile căreia trebuie să se adapteze. La elevii claselor experimentale, ca și la ceilalți, se remarcă o oarecare timiditate, dublată de curiozitate. După foarte puțină vreme însă, timiditatea dispare, făcînd loc vioiciunii specifice vîrstei mici. Dar, întrucît cerințele școlare n-au avut cum să devină cu totul clare copiilor într-un timp atît de scurt, această vioiciune se manifestă printr-o tendință la indisciplină în ore și în pauze: copiii nu sînt atenți întotdeauna la ce spune învățătorul (sau diferitele cadre didactice), antrenați fiind de alte preocupări incompatibile cu lecția. Această fază, în condițiile unei bune organizări a muncii școlare, este depășită; elevii se adaptează treptat la un stil de muncă satisfăcător. Acum încep să apară limpede deosebirile dintre

clasele experimentale și cele de control, manifestate în felul în care răspund elevii la cerințele educative ale cadrelor didactice (cele referitoare la organizarea lecției, a pauzelor, la stilul raporturilor dintre elevi, dintre elevi și cadrele didactice etc.). Adaptarea la regimul de activitate școlară, prin respectarea cerințelor și prin formarea deprinderilor corespunzătoare, s-a dovedit (aproape în toate cazurile urmărite) ceva mai scurtă la clasele de control decît la cele experimentale. Dar, sub același raport — al duratei —, s-au observat diferențe, uneori considerabile, chiar între clasele experimentale (într-unul din cazuri, durata a fost aproape aceeași la clasa experimentală și la cea de control). O altă deosebire apare tot acum, din punctul de vedere al raportului dintre elevi și învățător (la clasele de control) și dintre elevi și toată seria de cadre didactice (la clasele experimentale). În majoritatea claselor I de control, s-a observat o anumită rigiditate în atitudinea elevilor față de cerințele învățătorului, stabilită treptat, în următoarele condiții: formularea cerințelor de către învățător e mai mult sau mai puțin lipsită de varietate și, în orice caz, vine din partea aceluiași om în cursul unei zile de școală și zi de zi. Prezența continuă a aceluiași învățător determină o relativă pasivitate a elevilor, care lasă aproape integral pe seama învățătorului îndrumarea comportării clasei (gradul de autoeducare e scăzut), ceea ce duce pe învățător la necesitatea de a fi insistent; apare tendința de a se reformula mereu aceleași cerințe, nu de a se fixa o dată pentru totdeauna. S-a observat și că elevii sînt mai conștiincioși în respectarea cerințelor la începutul zilei de școală, decît la sfîrșitul ei. Efortul lor *conștient* de a face față cerințelor scade, deoarece o aceeași categorie de cerințe venind din partea unei singure persoane, și fiind respectate în prima perioadă a zilei școlare, copiii au într-un fel conștiința „datoriei împlinite", nu se mai simt responsabili ca la început. Desigur că la majoritatea claselor experimentale situația se prezintă altfel: responsabilitatea copiilor este permanent stimulată de alternarea periodică a diferitelor cadre didactice, efortul lor de a face față cerințelor este vizibil și în ultimele ore ale programului școlar. Pe de altă parte, efortul pretins — de învingere a oboselii — e mai mic decît la elevii claselor de control. Altă caracteristică a claselor de control, care se definește mai limpede la nivelul claselor III—IV, este legarea, în mintea copiilor, a cerințelor educative și a împlinirii lor, de persoana învățătorului. Împlinirea cerințelor are loc, în cea mai mare măsură, de dragul sau de teama învățătorului; motivarea cerințelor ține deci, aproape integral, de domeniul afectivității, deși copiii sînt apți pentru un echilibru mai bun între aspectul afectiv și cel rațional al motivației (cum se observă în clasele experimentale). Sînt semnificative răspunsurile unor elevi (din clasa a III-a de control și din clasa a III-a experimentală) la următoarea întrebare: „De ce îl ascultați voi pe tovarășul învățător" (respectiv, „De ce îi ascultați voi pe tovarășii profesori?"). Elevii clasei de control au dat răspunsuri de categoria acestora: „Așa *vrea* tovarășul învățător", „Altfel tovarășul învățător se supără pe noi" etc. Elevii clasei experimentale au dat răspunsuri din categoria acestuia: „Așa *trebuie*, ca să putem învăța bine". Prin urmare se observă la elevii claselor experimentale o mai mare capacitate de a sesiza necesitatea obiectivă a cerințelor, motivația se integrează mai mult decît la elevii claselor de control în planul argumentării raționale. Încă o

deosebire apare din punctul de vedere al pregătirii lecțiilor și temelor de către elevi: clasele experimentale (la școlile în care activitatea didactică decurge corect) sînt superioare celor de control, sub acest unghi. Neoprindu-ne asupra calității conținutului răspunsurilor orale sau asupra calității temelor scrise, trebuie să remarcăm, la aceste clase, în comparație cu cele de control, un procent mai mic de neefectuare a temelor pentru acasă, de tratare superficială, expeditivă a acestora și un procent mai mic de prezentare neglijentă a caietelor — în sensul curățeniei lor și al normelor caligrafice. S-a făcut o statistică, prin cuprinderea a două clase experimentale (a IV-a) cu evoluție bună și a două clase de control (tot a IV-a) cu evoluție bună. Diferențele de procente sînt semnificative: 5% din elevii claselor experimentale au avut deficiențe de felul celor indicate mai sus, în timp ce procentul la clasele de control a fost de 8% (în cursul unei luni — aprilie 1963). Cît privește răspunsurile orale, elevii claselor experimentale le dau în general mai complete și cu o grijă mai mare în direcția clarității lor; elevii claselor de control le dau adesea incomplete (sînt înclinați mai mult decît ceilalți să nu reformuleze termenii întrebării etc.) și cu mai puțin interes pentru claritatea formulării — sînt tentați să „lase să se înțeleagă răspunsul de la sine" —. Deosebirea aceasta e vizibil legată de genul raporturilor dintre educatori și elevi în cele două sisteme: gradul de intimitate dintre învățător și elevi (la clasele de control), realizat prin prezența continuă a aceleiași persoane în aceeași clasă, favorizează tendința copiilor remarcată mai sus, în timp ce distanța relativă între diferitele cadre didactice, pe de o parte, și elevii unei clase experimentale, pe de altă parte, dimpotrivă, diminuează această tendință.

Cercetarea noastră a scos în evidență deosebiri chiar între clasele experimentale. Unele clase experimentale prezintă următorul tablou: punctualitate (în venirea la școală, în intrarea la ore etc.); pregătirea din timp pentru lecție a manualelor, a ustensilelor individuale și a tuturor celor necesare la tablă; curățenia și aerisirea clasei în pauze; ridicarea corectă a mîinii pentru răspuns în timpul lecției; nici o mînă ridicată atîta vreme cît profesorul conversează cu unul din elevi; respectarea întocmai și neîntîrziată a diferitelor indicații de lucru ale profesorului în timpul orei. La clasele I și a II-a din această categorie, îndeplinirea de către elevi a acestor îndatoriri elementare e încă în faza formării unui sistem de deprinderi; la clasele a III-a și a IV-a sistemul de deprinderi apare ca fiind aproape constituit și, în acest caz, el permite abordarea mai timpurie a unor probleme morale superioare, schițată de altfel începînd chiar din clasa I: o purtare civilizată, tovărășească și prietenească, o bună atitudine față de muncă, capacitatea critică și autocritică — pe scurt, relații juste în cadrul colectivului. Alte clase experimentale se prezintă mai mult sau mai puțin altfel: parte din cele observate mai sus (punctualitatea, pregătirea elevilor pentru lecție, curățenia clasei etc.) nu se îndeplinesc de către elevi la majoritatea cadrelor didactice; altă parte (cele legate în special de mersul lecțiilor — ridicarea corectă a mîinii, respectarea indicațiilor de lucru ale profesorilor pentru o fază ori alta a lecțiilor etc.), în unele clase din această categorie nu se îndeplinesc de către elevi la majoritatea profesorilor, în alte clase se îndeplinesc *relativ* mai conștiincios la unii profesori decît la alții. Neîndeplinirea

îndatoririlor elementare întîrzie sau zădărnicește în mare măsură eficiența abordării unor probleme morale de ordin superior, ca cele de care s-a vorbit mai înainte : închegarea colectivului devine dificilă și nu se realizează complet ; raporturile dintre elevi și profesor sînt defectuoase sau, atunci cînd se ivesc unele bune, au un caracter restrîns și întîmplător, fiind amenințate într-una de alterare.

Cauzele care provoacă deosebiri importante în rîndul claselor experimentale țin, neîndoielnic, de felul în care lucrează cadrele didactice. Unele colective didactice de la clasele experimentale, fiind alcătuite mai mult din cadre tinere, fără experiență, sau din cadre care nu mai predaseră la clasele mici, au prezentat deficiențe în munca lor instructiv-educativă. Necunoașterea suficientă a particularităților vîrstei mici a avut drept urmare uneori supraaprecierea, alteori subaprecierea capacității elevilor. De pildă, utilizarea — nu numai în predarea cunoștințelor, ci și în formularea cerințelor educative — a unor termeni complet necunoscuți de copii și neexplicați, sau care desemnează noțiuni încă neformate la copii, cum ar fi : frecvență, corect, sancțiune, cinste, nu a dat rezultate bune. Uneori se trec cu vederea manifestări de indisciplină ale elevilor din convingerea eronată a unor cadre didactice că cei mici „nu știu ce fac" și nici nu pot ști deocamdată. Subaprecierea copiilor se manifestă la unele cadre didactice și în adoptarea unui ton convențional, care-și propune să mimeze puerilitatea. De cele mai multe ori însă, profesorii veniți de la clasele mari au un ton mai dezinvolt, un stil mai puțin adaptat copiilor mici, care un timp nu exercită o influență destul de puternică asupra elevilor. Totuși, cu timpul, stilul acesta mai firesc de relații între educatori și elevi (corectat și prin experiența cîștigată de primii) contribuie la evitarea unei atmosfere școlare încordate și cu nuanțe formale.

O parte din cadrele didactice cuprinse în experiment, convinse de importanța cunoașterii temeinice a elevilor cu care lucrează, au trecut la studierea lor sistematică, folosind în acest sens nu numai observația, vizitarea elevilor, cercetarea produselor activității lor etc., ci și consfătuiri, — cu prilejul cărora s-au dezbătut probleme teoretice și s-au luat în discuție fapte legate de manifestările anumitor elevi. Ceea ce a apărut clar a fost faptul că munca depusă pentru studierea elevilor nu constituie un scop în sine, ci un mijloc important pentru ridicarea eficienței activității educative. S-au remarcat în tot cursul cercetării rezultatele bune ale cadrelor didactice care, cunoscînd dinainte particularitățile de vîrstă ale copiilor (e vorba de foștii învățători), sau preocupîndu-se, de cum au început să predea la clasele mici, de ele și ajungînd să le cunoască tot mai bine (e vorba de profesorii care predaseră numai la clasele mari și de cei tineri), au știut să distingă cerințele potrivite copiilor — în primul rînd cele elementare, cu caracter organizatoric — și să le formuleze. Cadrele didactice la care ne referim s-au comportat corespunzător acestor cerințe adresate elevilor : au fost punctuale în intrarea la ore ; nu au început sau nu au continuat să le vorbească elevilor decît după stabilirea unei liniști depline ; nu au început lecția decît după ce au fost sigure că la tablă se găsesc toate ustensilele necesare și materialul didactic, iar în bănci elevii sînt pregătiți cu cele de trebuință și după ce au fost sigure că în clasă era o curățenie perfectă și aerul primenit ; nu au acceptat la răspuns pe copiii cu mîinile ridicate anarhic sau care interveneau direct, neindi-

cați, în conversație ; după formularea unei cerințe care precede o fază a lecției (cum ar fi închiderea sau deschiderea manualelor, a caietelor, a călimărilor etc.) nu treceau la faza respectivă decît după ce cele cerute se îndepliniseră etc.

Deci, una din condițiile respectării de către elevi a cerințelor este respectarea de către profesori a unor cerințe corespunzătoare, adresate lor. E de la sine înțeles că respectarea acestora din urmă trebuie să fie consecventă, pentru ca respectarea celor dintîi să fie și ea consecventă și să ducă, în ultimă instanță, la deprinderi bine înrădăcinate. Dacă profesorul a formulat elevilor cerințe ca cele înșiruite mai sus și apoi lasă să răspundă elevi care n-au fost indicați, sau începe lecția fără să aștepte liniștea, sau fără ca elevii să fie în totul pregătiți — inconsecvențe destul de des întîlnite la clasele experimentale —, urmările sînt ușor de închipuit : zgomot, neatenție, dificultate în a reveni la cerințele respective, în a crea deprinderile necesare. Așadar, profesorul însuși trebuie să-și creeze deprinderi în această privință. La unele din clasele experimentale din Capitală, începutul orelor era marcat de un scurt „raport al elevului de serviciu" : „Tovarășe profesor, clasa a IV-a A este gata pentru începerea orei de.....", iar în cursul unei ore de romînă, profesoara a răspuns prompt unui elev care intervenise fără să fi cerut cuvîntul : „Eu nu stau de vorbă cu cei care nu respectă regulile !" Consecvența în respectarea unei cerințe de către elevi nu e determinată numai de consecvența cu care pretinde profesorul respectarea *acestei* cerințe, ci și de consecvența cu care pretinde elevilor satisfacerea *tuturor* cerințelor — pentru că ele toate constituie un tot, un sistem, care vizează la copii formarea unui sistem de deprinderi. Într-o clasă în care s-a obținut liniștea, dar elevii nu sînt pregătiți pentru începerea lecției și profesorul, cu toate acestea, o începe, liniștea se spulberă în clipa imediat următoare, datorită cotrobăirii în bănci și ghiozdane etc. În afară de o astfel de determinare nemijlocită, prestigiul unor cerințe asupra cărora se insistă scade totuși în ochii copiilor, ca urmare a neinsistenței asupra altor cerințe.

Motivarea cerințelor este un lucru esențial și presupune să explici elevilor, prin mijloace variate și potrivite, *de ce* e neapărată nevoie să le respecte. Motivarea cerințelor, mai cu seamă la clasele mici, nu poate consta în demonstrații verbale, după cum nici la clasele mari nu se poate reduce numai la demonstrații verbale. Copiilor trebuie să le motivezi o cerință prin fapte. De pildă, în cele mai multe cazuri urmărite, dacă li s-a cerut elevilor din clasa I, la *începutul* anului școlar, liniște, ei au făcut liniște, dar totodată așteptau să se justifice, să se motiveze liniștea cerută. Dacă erau lăsați să se plictisească sau li se vorbea încurcat sau erau considerați mai naivi decît sînt (subapreciați într-un fel ori altul), ei tulburau liniștea. Și aceasta e cea mai corectă reacție, care pe un pedagog conștient trebuie să-l pună pe gînduri asupra lui însuși ca pedagog, nu să-l facă să ridice vocea (cum se întîmplă uneori) ; de altfel vocea ridicată (nu ne referim la cazul cînd a o ridica echivalează cu a o adecva conținutului celor spuse) îi îndreptățește pe elevi să producă un zgomot ușor dar continuu, care crește o dată cu vocea pedagogului.

În general, avînd în vedere că majoritatea cerințelor țintesc să favorizeze bunul mers al lecțiilor și astfel să educe pe copii prin muncă și pentru

În urma acestor măsuri și în condițiile unei riguroase aplicări a lor, rezultatele au confirmat superioritatea noului sistem de predare. Dacă clasa I de control s-a dezvoltat inițial într-un ritm mai accelerat decît clasa I experimentală, s-a ajuns, după o perioadă, la o stare de echilibru temporar, pentru ca apoi clasa de control să evolueze într-un ritm mai lent decît clasa experimentală. Este vorba de momentul în care elevii clasei experimentale s-au încadrat în sistemul educativ specific. Disciplina a devenit conștientă, a dispărut necesitatea constrîngerii, iar inițiativa elevilor nu mai era încătușată de timiditate, în nici o împrejurare.

★

Pentru a pătrunde, fie și parțial, limitat, în fondul motivelor care stau la baza conduitei școlarilor și a dobîndi în această privință date precise, am organizat cîteva experimente psihologice. Experimentele noastre vizează interesele de cunoaștere ale elevilor, manifestate în cadrul instrucției școlare și, de asemenea, atitudinile lor în fața anumitor situații. Este de la sine înțeles că în clasele mici, dat fiind stadiul incipient de dezvoltare a personalității elevilor, nu se poate încă vorbi de interese stabile și riguros definite și, de asemenea, de atitudini bine conturate.

Prin experimentele noastre, am căutat însă să surprindem tocmai stadiul de dezvoltare și conținutul intereselor și atitudinilor elevilor. În acest scop am aplicat următoarele trei metode de cercetare: a) răspuns scris la o întrebare referitoare la obiectul de învățămînt preferat, b) interpretarea în scris a două tablouri conținînd întîmplări din viața unor școlari, c) experiment asociativ, pe baza unor liste de cuvinte, în care erau incluse și cuvinte cu o semnificație critică pentru școlar.

Primul experiment s-a desfășurat în felul următor: la clasele I—IV experimentale și de control, s-a cerut elevilor să răspundă în scris, în limitele a 50′, la întrebarea „Ce obiecte vă plac mai mult și de ce"? În cercetare au fost cuprinși 1 152 elevi, care s-au împărțit în proporții relativ egale între clasele experimentale și de control.

La prelucrarea rezultatelor, am ținut seama atît de numărul intereselor, cît și de felul motivării lor. După cum se vede din tabelul I, interesele elevilor sînt dispuse în mod echilibrat la ambele categorii de clase, media fiind aproximativ aceeași — 2,69 interese la clasele experimentale și 2,66 la clasele de control.

Tabelul 1

Clasele	Media intereselor pentru un elev	Motivația		Calitatea motivului		
		Consemnată %	Absentă %	Simplu enunțiativ %	Argumentat %	Complex superior %
Experimentale	2,69	76,8	23,2	40,37	53,07	6,56
De control	2,66	66,2	33,8	51,64	42,37	5,99

În legătură cu aceasta am constatat, însă, că în timp ce interesele elevilor de la clasele de control se concentrează în proporție de 80% pe cîteva obiecte (romînă, matematică și muzică), la elevii claselor experimentale se observă o distribuție mai largă, o varietate a intereselor, care se referă în proporție de 55% la obiectele arătate, restul de 45% privind desenul, istoria, geografia, zoologia. Importantă este, însă, nu cantitatea lor, numărul de interese, ci nivelul și valoarea lor stimulativă, modul în care ele dinamizează activitatea școlară. În această ordine de idei, semnificativă este motivarea, explicarea intereselor.

Elevii de la clasele experimentale consemnează motivația într-un procent de 76,8%, față de 66,2% cît se înregistrează la elevii claselor de control. Apar diferențe între clase și în ce privește calitatea motivului. Astfel, la elevii de la clasele experimentale, comparativ cu elevii de la clasele de control, se constată mai puține motivări simple, elementare și mai multe motivări argumentate și de factură superioară, (de exemplu: „îmi place citirea pentru că mă învață să vorbesc corect și curgător" — cl. a III-a; îmi place artimetica pentru că fără ea nu pot învăța nici o meserie" — clasa a IV-a).

Și în ceea ce privește natura motivației se constată — în linii generale — că experimentul prezintă o oarecare superioritate. (Vezi tabelul II).

Tabelul 2

Conținutul sau natura motivației

Clasele	Acțiunea îndeplinită	Facilitatea obiectului	Produce plăcere	Metoda și calitățile cadrului didactic	Utilitate	Diverse
Experimentale	25,21	4,33	10,30	9,50	46,47	4,19
De control	32,42	2,27	16,11	2,89	43,15	3,16

Astfel, elevilor de la clasele experimentale li se par mai ușoare obiectele de învățămînt (în proporție de 4,33%, față de 2,27%). Diferență mare între clase există și în ceea ce privește motivarea prin referiri apreciative la metoda de predare sau la calitățile cadrului didactic (9,50%, față de 2,89%) și, de asemenea cu privire la utilitatea obiectului respectiv (46,47%, față de 43,15%). Exemplificări: „Îmi place geografia pentru că folosim mult harta"; „Îmi place zoologia pentru că ne explică frumos despre animale"; „Îmi place romîna pentru că ne ajută să descriem frumoase peisaje de vară și iarnă"; „Îmi place matematica pentru că ne ajută să facem socoteli cînd cumpărăm ceva"; „Îmi place romîna pentru că ne ajută să citim poveștile scrise de marii noștri scriitori"; „Dirigenția îmi place pentru că în această oră putem fi sinceri cu noi și cu unii copii care nu-și fac datoria, care întîrzie".

Toate aceste constatări ne arată că la elevii de la clasele experimentale se produce o diferențiere a intereselor și a motivării lor încă din primele

clase, legată tocmai de specializarea profesorului respectiv, de aspectele de ordin metodic mai bine realizate de profesorul specializat pentru un obiect de studiu, de conținutul mai bogat și predat la un nivel științific superior. Toate acestea sporesc interesul elevului la lecție, fac să-i placă ceea ce învață, să-și formeze anumite preocupări, motivate prin interesele de cunoaștere pentru studiu. Totodată, trebuie arătat aici că în condițiile predării pe obiecte de către specialiști la clasele I—IV, datorită personalității profesorului respectiv, varietății problemelor și cunoștințelor prezentate, elevilor li se formează asociații multiple, variate, se realizează mai rapid familiarizarea cu respectivele sisteme de cunoștințe și, în consecință, se conturează la un nivel mai înalt deprinderi, trebuințe și interese în legătură cu studiul.

★

Alt experiment, efectuat în scopul investigării atitudinii elevilor față de obligațiile școlare, a constat în comentarea de către copii a două tablouri semnate de pictorul sovietic F. Reșetnikov: „Iar un doi" *) și „Corijența".

Primul tablou reprezintă întoarcerea acasă a unui elev care a luat o notă proastă și e primit de mama lui cu o privire și îngrijorată și dojenitoare, de sora lui — tot elevă și cam de aceeași vîrstă, însă pionieră — cu o privire net dezaprobatoare, de fratele lui mai mic cu o privire inocent amuzată și de cîinele casei — vesel. Personajul principal e amărît și rușinat. Pricina notei mici e indicată simbolic de vîrful unor patine ce ies de sub clapa ghiozdanului său.

Al doilea tablou reprezintă camera aceluiași băiat, cu fereastra deschisă (e vară), prin care alți copii care se joacă îl privesc. Personajul principal, cu manualele și caietele pe masă, e preocupat, apăsat de sarcina învățării pentru corijență.

Experimentul a decurs în felul următor: li s-au arătat copiilor tablourile, din dreptul catedrei, anunțîndu-li-se că vor face compuneri după ele și că trebuie să le privească atent; li s-au comunicat titlurile tablourilor; tablourile au fost arătate apoi de aproape fiecărui elev, după ce li s-a cerut să înregistreze „ce se întîmplă" în fiecare din ele și ce cred ei despre aceste întîmplări. Li s-a mai spus că pot rămîne la titlurile tablourilor sau le pot înlocui după voie, că pot face două compuneri sau una singură care să se refere la subiectele ambelor tablouri, că pot da nume personajelor și să le atribuie replici. S-a lăsat la latitudinea elevilor dacă să-și semneze lucrarea ori nu. În cele din urmă, elevii au început să scrie, fără să mai aibă tablourile în față.

Au fost supuse experimentului 12 perechi de clase (cîte una experimentală și cîte una de control) de la patru școli din București și de la una din Brașov. În total, s-au prelucrat 374 probe ale elevilor din clasele experimentale și 398 de probe ale elevilor din clasele de control.

Prelucrarea probelor s-a făcut conform unor criterii stabilite în raport cu scopul vizat.

În tabelul alăturat pot fi urmărite rezultatele exprimate în procente.

*) Copiilor, pentru mai multă claritate, tabloul acesta le-a fost prezentat sub titlul: „Încă o notă mică".

Felul claselor	Modul de prezentare al expunerii							Procentul probelor cu un conţinut complex, ieşit din comun.	Interpretarea celor ob			
									Primul			
									Atitudinea băiatului			
	Lucrarea este semnată	Lucrarea este nesemnată	Se face o singură lucrare	Se fac două lucrări	Se preiau titlurile tablourilor	Se dau titluri noi	Nu se intitulează lucrarea		Trist, supărat	Ruşinat	Nu spune despre notă acasă	Nu se precizează
Cl. experimentale	72,9	27,1	70,4	29,6	60,2	35,5	4,3	28,6	65,7	15,4	2,4	16,5
Cl. de control	57,3	42,7	64,3	35,7	52,9	30,9	9,7	18,4	52,8	9	8,2	30

muncă, avînd în vedere că tind către o disciplină bine motivată deci conștientă, ele vor avea efect *numai* în cazul respectării principiilor didactice și metodice, al unei desăvîrșite logici în predarea obiectelor și în aprecierea cunoștințelor și activității elevilor. De fapt, cerințele educative sînt o continuare necesară a exigenței profesorilor în domeniul învățăturii, iar învățătura e motivarea imediată a cerințelor educative în școală. Aplicarea corectă a principiilor didactice și metodice contribuie la o conduită morală justă, autentică, a elevilor și printr-un transfer al rigorii științifice însușite de ei în conștiința și în atitudinea lor morală. Activitatea elevilor, mult și disciplinat stimulată pe plan intelectual, contaminează ca atare și planul moral. Afirmația noastră e dovedită de superioritatea morală netă a colectivelor bune la învățătură.

Cele de mai sus demonstrează importanța educativă a întregului colectiv didactic. Profesorii nu sînt doar matematicieni, naturaliști, geografi, filologi etc., ci sînt în primul rînd *pedagogi*. La clasele experimentale, necesitatea consecvenței tuturor cerințelor (a unității de cerințe în timp), se însoțește de cea a unității de cerințe din partea *întregului* colectiv pedagogic. În unele cazuri, acolo unde colaborarea dintre factorii educativi a fost rațională și continuă, de pildă la școlile în care avuseseră loc consilii pedagogice extraordinare, cu scopul fixării cerințelor față de elevii claselor experimentale și a cunoașterii acestor cerințe de către colectivele de profesori, rezultatele au fost bune; în alte cazuri, rezultatele au fost, sub raport educativ, mai slabe, decît la acele clase de control ai căror învățători au știut să fie consecvenți. Acolo unde colectivele pedagogice au realizat unitatea de cerințe, clasele experimentale s-au dovedit superioare celor de control, întrucît deprinderile cîștigate erau, cum s-a spus, întărite de mai mulți factori educativi diferiți.

Problema dirigintelui s-a prezentat astfel în cursul cercetării: acolo unde dirigintele coordona o muncă educativă pe care o cunoșteau toți profesorii clasei, sau pe care se străduiau să o cunoască (cei noi la clasele mici), rolul său era îndeplinit, și invers, lucrurile nu mergeau bine acolo unde dirigintele era considerat (și se considera el însuși) singurul factor educativ, iar ora de dirigenție era considerată drept singurul timp rezervat educației. În acest caz se auzeau de la cadrele didactice, în clasă, cuvinte ca acestea: „Așa v-a învățat tovarășa dirigintă?" sau „Vă spun eu tovarășului diriginte!". Rolul dirigintelui s-a dovedit mai însemnat acolo unde acesta acționa pe plan educativ nu numai prin coordonarea organizatorică a colectivului didactic, prin orele de dirigenție etc., ci și prin predarea obiectului său, predare lucid urmărită din punct de vedere educativ și devenită model de instrucție și de educație pentru întreg colectivul didactic.

★

Cercetarea a urmărit, printre alte clase experimentale aparținînd unor școli din Capitală și provincie, în special clasa I A a Școlii de 8 ani nr. 5 din București. S-a pus de la început problema *organizării* colectivului de profesori, în așa fel încît să se formeze un front comun care să pună pe prim plan unitatea de cerințe educative. În acest sens, diriginta a alcătuit

un caiet al clasei pentru notarea observațiilor asupra elevilor, a sugestiilor în legătură cu măsurile educative necesare, adoptate de fiecare profesor. Aici erau consemnate observațiile fiecărui cadru didactic, așa că diriginta — avînd tot timpul viziunea de ansamblu a situației clasei — putea astfel coordona munca educativă a întregului colectiv. Acest caiet a permis totodată și fiecărui cadru didactic al clasei să cunoască munca educativă dusă de restul colectivului, precum și să cunoască mai bine pe elevii clasei. În același timp, la sugestia noastră, s-au ținut consfătuiri de analiză a celor mai importante probleme legate de cunoașterea particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, de formarea colectivelor de elevi și de profesori. Apoi clasa a fost pregătită pentru declanșarea unei întreceri între grupe de elevi pe rînduri de bănci. S-a reușit ca întrecerea să pornească de la elevii înșiși, cu obiective indicate de ei în ultimă instanță și care au cuprins toate formele de activitate ale clasei. Obiectivele întrecerii au fost următoarele: îndeplinirea sarcinilor școlare; disciplina în clasă; disciplina la intrarea și ieșirea din clasă; curățenia clasei; disciplina în recreație. Evidența întrecerii era ținută într-un caiet special, în care fiecare profesor punea note pentru fiecare rînd de bănci, la fiecare din obiectivele întrecerii. Rîndului cu cea mai mare medie săptămînală i se acorda „steagul de rînd fruntaș". În media generală — săptămînală — era inclusă și media obținută la învățătură de rîndul respectiv. Notele pe care le primeau elevii din fiecare rînd erau trecute pe o tablă specială, fără să fie indicată nici materia, nici elevul și nici data la care au fost obținute. Pentru trecerea notelor pe tablă, a fost însărcinat săptămînal cîte un elev care își îndeplinea sarcina cu multă conștiinciozitate, sub supravegherea atentă a întregii clase.

Întrecerea a ajutat la formarea opiniei sănătoase a clasei, care a contribuit la corijarea unor elevi mai indisciplinați. Nivelul discuțiilor în jurul întrecerii a fost din ce în ce mai înalt și mai plin de conținut. Elevii au început să manifeste spirit critic și autocritic în discuțiile săptămînale pentru acordarea steagului. Fiecare se arăta preocupat de calificarea întregului rînd. „Depinde numai de mine ca rîndul nostru să cîștige steagul, căci numai eu nu am fost pînă acum cuminte. Și voi fi, pentru că nu vreau să sufere din cauza mea un rînd întreg", spunea la o oră de dirigenție unul din elevi. Și, într-adevăr, elevul respectiv s-a schimbat radical. Progresul în educația copiilor s-a manifestat și în atitudinea lor afectivă față de diferite situații: se arătau de exemplu foarte supărați pe cel care nu-și făcea datoria în munca obștească sau nu-și pregătea lecțiile, sau se bucurau de succesele altora („Știu, mamă, nu-i nimic dacă eu nu am luat 10 acum, — dar colega mea are numai 10!").

Desigur, progresul clasei pe plan educativ a fost posibil numai după închegarea — destul de rapidă în acest caz — a colectivului didactic al clasei. Unitatea de cerințe educative, urmărită în aplicarea ei de dirigintă, a fost curînd și din ce în ce mai mult respectată de către toate cadrele didactice, astfel încît elevii au fost puși în fața unui singur educator: colectivul didactic al clasei. Concomitent cu măsurile luate în cadrul clasei și al colectivului de profesori, s-au luat măsuri pentru strîngerea legăturii dintre școală și părinți, ca organizarea unor consfătuiri la care a participat întregul colectiv didactic al clasei.

Tabelul 3

servate de elevi în tablouri			Interpretarea celor observate de elevi în tablouri														
tablou			Al doilea tablou														
Explicarea cauzei nereușitei lui			Ce face băiatul					Atitudinea prietenilor					Comentarii personale				
N-a învățat, s-a jucat	N-a știut, îi e greu.	Nu se precizează	Învață, convins că trebuie să învețe	Învață fără chef, supărat	Învață obligat de părinți	Va pleca la joacă	Nu se precizează	Vin și-l ajută	Îl compătimesc	Rîd, își bat joc de el	Îl cheamă la joacă	Nu se precizează	Dezaprobare dojenitoare	Compătimire	Convingerea că va trece clasa	Declarativă	Nu se precizează
41,8	5,4	52,8	47	20,4	1,3	3,2	28,1	7,2	0,9	6,9	54,8	30,2	22,1	4,5	11,7	2,4	59,3
36,4	1,2	62,4	39,2	27	2	1,2	30,6	1,2	0.5	11,8	48,6	37,9	18,7	4	15,3	5,5	56,5

Faptul că elevii claselor experimentale își semnează în mai mare măsură lucrările decît cei ai claselor de control, că mai mulți dintre ei decît dintre cei de la clasele de control sintetizează într-o singură compunere subiectele celor două tablouri, că tot ei dau mai multe titluri noi decît ceilalți — dovedește un simț al răspunderii mai dezvoltat, mai mult curaj și inițiativă. Procentul mai mare la clasele experimentale, decît la cele de control al lucrărilor cu titlurile tablourilor păstrate, e compensat de procentul mai mic la clasele experimentale, decît la cele de control, al compunerilor neintitulate în nici un fel.

Rubricile referitoare la interpretarea tablourilor de către elevi demonstrează și ele superioritatea claselor experimentale: în primul rînd, prin aceea că prezența elevilor de la clasele experimentale în rubricile care oglindesc interpretarea etică de către subiecți a celui de-al doilea tablou e mai mare, decît a elevilor de la clasele de control; în al doilea rînd, prin aceea că mai mulți elevi ai claselor experimentale, decît ai celorlalte, precizează atitudinea elevului din întîiul tablou, starea lui sufletească, precum și cauzele eșecului suferit de acesta; în al treilea rînd, pentru că rubricile privind comentariile personale vorbesc și ele în favoarea elevilor de la clasele experimentale (care, din nou, sînt mai prezenți aici decît ceilalți).

În general, analiza tablourilor este mai nuanțată la elevii claselor experimentale: mai mulți dintre ei decît dintre elevii claselor de control îl văd pe eroul primului tablou nu numai supărat, trist, ci și rușinat; mai mulți atribuie nota proastă a eroului și unui moment dificil pentru el (n-a „știut", i-a venit greu), nu neapărat faptului că n-a învățat; mai mulți își imaginează pe eroul celui de-al doilea tablou plecînd totuși la joacă (fără ca ei să adere la această atitudine, dar admițînd, cu mai mult realism, cu mai multă franchețe — ipoteza). Menționăm și faptul că atitudinea declarativă, convențională, în considerațiile personale, e mai rară la elevii claselor experimentale decît la cei ai claselor de control.

Psihologia mai realistă, mai nuanțată și mai francă a elevilor de la clasele experimentale implică posedarea unor noțiuni etice mai consistente și mai precise. Procentul celor care îi atribuie eroului din primul tablou conștiința greșelii și dorința de a o repara e mai mare decît al elevilor de la clasele de control. Și articularea atitudinii dezaprobatoare (în multe cazuri neexcluzînd compasiunea) e mai frecventă la cei din clasele experimentale. Aceeași interpretare credem că trebuie dată și probelor ieșite din comun, care sînt mult mai numeroase în cadrul celor de la clasele experimentale decît în cadrul celor de la clasele de control. În majoritatea probelor ieșite din comun, ineditul reiese din substituirea imaginilor și anecdoticii tablourilor prin alte imagini și prin altă anecdotică. Așa, de pildă, un elev imaginează casa cu ferestrele luminate văzută din stradă și aude tot din stradă conversația, pe care o comentează. Alt elev își închipuie ora de școală în care eroul primului tablou ia nota proastă etc. Trebuie să menționăm că astfel de „abateri" ale subiecților față de epica tablourilor se datoresc deplinei libertăți acordate și chiar sugerate lor, în vederea compunerii.

Unele rubrici ne demonstrează superioritatea elevilor din clasele experimentale și din punctul de vedere al sentimentelor morale: mai mulți dintre ei decît dintre cei ai claselor de control consideră că băieții din fereastra

corijentului îl vor ajuta să înveţe; mai mulţi le atribuie o tristeţe „colegială"; mai puţini îi fac să-şi bată joc de erou; mai mulţi îl compătimesc în comentariile personale.

Diferenţele dintre procentele probelor de la clasele experimentale şi procentele celorlalte probe nu sînt întotdeauna mari, însă cele cîteva cazuri de diferenţe considerabile, ca şi aproape unanimitatea depăşirii într-un sens favorabil a claselor de control de către cele experimentale, dau o semnificaţie fără echivoc şi diferenţelor mici dintre procentele unor rubrici.

După cum s-a precizat înainte, s-a aplicat şi un experiment asociativ verbal, procedîndu-se în felul următor: elevilor (cl. III—IV) li s-a dat indicaţia ca la cuvîntul pronunţat de experimentator să răspundă fără întîrziere cu primul cuvînt ce le vine în minte. Cuvintele se dădeau la intervale de 20—25″, perioada de latenţă măsurîndu-se cu un cronometru de mînă în zecimi de secundă. Experimentul s-a dat cu două serii de cuvinte, la intervale de cîteva zile şi întotdeauna dimineaţa, între orele 8—14, fiecare serie cuprinzînd cîte 25 de cuvinte, din care 4 cuvinte, presupunem, cu semnificaţie critică pentru elevi, afectogene, iar restul cuvintelor desemnînd obiecte şi acţiuni şcolare.

Din analiza datelor, reiese că perioada de latenţă a reacţiilor verbale variază la elevii din cl. III—IV între 0″60—2″50.

Tabelul 4

Clasa	Latenţa medie generală	Latenţa medie la cuvinte afectogene	Latenţa medie la cuvinte ce desemnează obiecte şi acţiuni şcolare
Experimentală	2″27	3″41	2″20
De control	2″94	5″78	2″94

Observăm că perioada de latenţă calculată pe elevi este cu 0″67 mai mare la clasele de control decît la clasele experimentale, ceea ce arată că răspunsurile elevilor de la clasele experimentale sînt mai rapide decît ale celor de la clasele de control. Probabil, situaţia se explică prin plasticitatea mai mare a legăturilor condiţionate la aceşti elevi instruiţi de diverse cadre didactice şi avînd posibilităţi mai variate şi mai bogate de exersare a comunicării verbale. Diferenţă mare de timp se observă şi la răspunsurile date la cuvintele afectogene — oboseală, pîră, repetent, pedeapsă — unde decalajul este de 2″37, cu atît mai mult cu cît trebuie să avem în vedere că din cele 4 cuvinte afectogene date, 3 sînt relativ abstracte, fapt de natură să adauge dificultăţi de ordin intelectual în elaborarea răspunsului, dificultăţi rezolvate mai bine de elevii claselor experimentale. La cuvintele afectogene se prevedea reacţia afectivă mai intensă, acţionînd fie în sensul reţinerii copilului şi întîrzierii răspunsului, fie în cel al mobilizării copilului şi accelerării răspunsului. Deosebirea mare dintre perioadele de latenţă de la cele două categorii de elevi ne arată că de multe ori la elevii de la

control s-a produs un blocaj afectiv, răspunsurile fiind mult întîrziate (perioadele de latenţă de 4″—7″ înregistrate la ei sînt întrucîtva nefireşti). Faptul acesta este vizibil şi în ce priveşte cuvintele care desemnează fenomene şi obiecte din ambianţa şcolară, unde există o diferenţă de 74 zecimi de secundă, care ne arată o mobilitate sporită la elevii claselor experimentale.

Trecînd la analiza calitativă a răspunsurilor obţinute la cuvintele afectogene, observăm următoarele :

Tabelul 5

Cuvîntul afectogen	Felul răspunsurilor	Clase experimentale %	Clase de control %
oboseală	stenice	40,5	28,8
	astenice	35,5	55,5
	indiferente	24	13,4
pîră	dezaprobare (apreciere negativă)	35,4	59,6
	aprobare (apreciere pozitivă)	14,5	1,9
	indiferente	50	38,4
repetent	explicative	42,2	37,8
	condamnare	14,2	13,6
	contrast	25,3	30,3
	indiferente	15,3	18,1
pedeapsă	explicative	20,7	10,4
	atitudine pozitivă	8,7	5,9
	atitudine negativă	7,4	16,4
	teama de pedeapsă	20,7	25,2
	contrast	16,4	10,4
	indiferente	25,2	31,3

La cuvîntul oboseală, elevii de la clasele experimentale dau cu 11,7% mai multe răspunsuri stenice — odihnă, veselie, hărnicie — şi cu 20% mai puţine răspunsuri astenice — obosit, tristeţe, ostenit — decît cei de la clasele de control, ceea ce arată că la ei fenomenul oboselii e mai puţin frecvent şi supărător. La cuvîntul pîră, mai puţini elevi de la clasele experimentale dau răspunsuri dezaprobatoare — urîtă, nesocotită, nu-i frumos — în raport cu elevii de la clasele de control. Acest fapt poate fi pus în legătură cu o situaţie deja observată de noi, anume aceea că, în general, la elevii claselor experimentale pîra (în sensul ei negativ) este mai puţin frecventă şi deci nu provoacă aşa de frecvent indignarea elevilor. De fapt, cei mai mulţi din elevii de la clasele experimentale înţeleg pîra în sensul comunicării unei informaţii, la solicitarea unui cadru didactic care a observat o atitudine negativă la un elev.

La cuvîntul repetent, elevii claselor experimentale dau într-o mai mare măsură explicaţii cu privire la cauzele eşecului şcolar — nu învaţă, neascul-

tător, leneș, corijent, absențe, neatent — și totodată ceva mai frecvent se dau răspunsuri prin opoziție — premiant, fruntaș, silitor, harnic.

În sfîrșit, la cuvîntul pedeapsă, elevii claselor experimentale răspund mai mult prin cuvinte care redau explicații (20,7%, față de 10,4%), aprobare (8,7%, față de 5,9%), contrast (16,4%, față de 10,4%) și ceva mai puțini amintesc de teama de pedeapsă (20,7%, față de 25,2%).

★

Urmărind activitatea educativă la clasele experimentale, ne-a preocupat, așa cum era firesc, și găsirea unor modalități cît mai eficiente de desfășurare a orelor de dirigenție.

În acest sens, am trecut, în primul rînd, la experimentarea unei soluții privind distribuirea în timp a celor două ore de dirigenție prevăzute la cl. I și a II-a, soluție care s-a dovedit bună. Pornind de la considerentul că la aceste clase conținutul relativ simplu al unor teme dezbătute la orele de dirigenție nu izbutește să „umple" o întreagă oră de curs, am trecut la împărțirea uneia dintre ore în două părți, plasate în zile diferite, cealaltă oră urmînd să se desfășoare „normal" — pe baza unei teme mai complexe.

În privința alegerii temelor, a stabilirii conținutului și metodicii orelor de dirigenție la clasele mici, s-au pus de asemenea probleme, s-au manifestat căutări, cu atît mai necesare cu cît în această direcție nu dispunem de o experiență bogată care să fie valorificată, orientarea diriginților avînd ca bază învățămintele desprinse de ei din activitatea la clasele mari. Operînd un simplu transfer, era firesc să se preia, o dată cu aspectele pozitive, și unele deficiențe frecvente orelor de dirigenție la clasele mari, cum sînt excesul de verbalism, insuficienta activizare a elevilor, integrarea redusă a conținutului orei de dirigenție în complexul activității educative etc.

În aceste condiții, cu atît mai valoroasă apare încercarea unor diriginți de a păși spre o activitate creatoare, de a găsi soluții adecvate pentru sporirea eficienței orelor de dirigenție.

Subliniem două concluzii apreciate de noi ca deosebit de importante în legătură cu această problemă. Prima se referă la conținutul orelor de dirigenție și anume la necesitatea de a vedea în ele un mijloc efectiv de educație multilaterală. În acest scop, este neîngăduită îngustarea problematicii lor la aspecte de ordin practicist, urmărind exclusiv procesul formării deprinderilor școlare. Chiar cînd este vorba de clasa I, a nu depăși teme ca: „Poziția corectă în bancă", „Purtarea în recreație", „Cum să ridic mîna la lecție" etc. înseamnă a minimaliza aportul orelor de dirigenție la întregul proces de dezvoltare a elevilor. Fără a părăsi planul concretizărilor, convorbirile și alte activități organizate în aceste ore pot constitui pentru elevi adevărate ferestre deschise spre noi cunoștințe și emoții care le îmbogățesc sfera intelectuală și afectivă. Iată cîteva teme, accesibile clasei I, care încearcă să spargă — chiar prin formularea lor — „clasicele" titluri întîlnite în planificări: „Ce ne spune catalogul nostru?", „Cîte lucruri se pot face în 10 minute"; „Despre cei care întîrzie", „Ce înseamnă să nu-ți

faci datoria la timp", „Să ne păstrăm cărţile în bună stare", „Cum apare o carte". *)

A doua concluzie, strîns legată de prima, se referă la metodica orelor de dirigenţie. Dacă — pe bună dreptate — este combătut excesul de referate, prezent adesea la clasele V—XI, cînd este vorba de clasele mici, folosirea referatelor nu poate fi deloc recomandată.

Potrivită în dezbaterea unor teme legate de comportarea elevilor, convorbirea este binevenită pentru scoaterea în evidenţă a experienţei personale a acestora şi, în general, are meritul de a activiza clasa. Adesea însă, tocmai datorită dificultăţii de a conduce bine o convorbire cu elevii, la unele ore de dirigenţie se alunecă pe nesimţite de la o problemă la alta, copiii vorbind însufleţiţi despre ce le trece prin cap, fără ca dirigintele să imprime discuţiei un plan logic.

Mai ales pentru clasele mici, se pune deci problema asigurării rolului conducător al dirigintelui în orientarea convorbirilor, datorită dificultăţii întîmpinate de elevi de a se menţine cu stringenţă în cadrul unei teme.

Pe de altă parte, oricît de bine s-ar desfăşura asemenea convorbiri, ele nu trebuie să constituie unica modalitate de a prezenta elevilor conţinutul orelor de dirigenţie. Activităţile practice, vizitele, excursiile, dramatizările — adecvat alese în funcţie de temă — sînt cu mult mai eficiente în cazurile în care simpla convorbire ar fi un mijloc mai puţin expresiv şi antrenant. De ce, de pildă, să nu arătăm în mod demonstrativ elevilor mici cum trebuie să se spele, punîndu-i să exerseze în acest sens, în loc să le explicăm, să le cerem să relateze ce fac ei cînd se spală? La fel, cu mult mai puternic li se vor fixa regulile de comportare, amintite şi subliniate cu prilejul plimbărilor, vizitelor, vizionării colective a unui spectacol, decît în bancă, vorbindu-li-se despre modul în care trebuie să meargă pe stradă etc.

Ca şi la celelalte clase, munca educativă la clasele I—IV trebuie extinsă mult dincolo de ceea ce poate oferi ora de dirigenţie. Acest deziderat este înţeles uneori numai în sensul asigurării prezenţei fizice a dirigintelui în mijlocul copiilor, ca o garanţie a „cuminţeniei" lor. În sprijinul unei atari păreri este adus argumentul de necontestat că elevii sînt mult mai indisciplinaţi în ziua cînd ştiu că dirigintele nu vine de loc în şcoală. Acest argument pledează însă mai ales în favoarea unei alte concluzii şi anume că trebuie să se depună eforturi comune de către întregul colectiv didactic, pentru a nu rămîne întreaga muncă educativă în sarcina dirigintelui. Dacă ajungem să condiţionăm comportarea elevilor de prezenţa acestuia, înseamnă că se nesocoteşte tocmai esenţa avantajului oferit de faptul că la procesul educativ participă nu o singură persoană, ci un colectiv de educatori. În asemenea condiţii, experimentul s-ar reduce — în ce priveşte munca educativă — la înlocuirea învăţătorului cu dirigintele, fapt cu totul inexact.

Este foarte adevărat că, în special pentru primele clase, necesitatea îndrumărilor frecvente şi a controlului dirigintelui impune prezenţa acestuia într-o măsură sporită faţă de clasele mari. Cum însă şi celelalte cadre didactice au datoria să se preocupe de îndrumarea şi controlul elevilor, nu este

*) Planul de activitate pe trim. I, cl. I A, Şcoala de 8 ani nr. 5, Bucureşti.

de loc nevoie să se recurgă în mod special la diriginte pentru rezolvarea oricărei probleme cotidiene ivite în viața clasei.

★

Din cele arătate mai sus, rezultă că noul sistem de organizare a învățămîntului la clasele mici nu intră în contradicție cu sarcinile educative ce trebuie rezolvate în perioada micii școlarități. Mai mult decît atît, sub raportul componentelor — moral, intelectual, politehnic, estetic și fizic — ale educației, noul sistem — ridicînd la un nivel mai înalt calitatea procesului instructiv — ipso facto duce și la o mai bună rezolvare a problemelor de ordin educativ. Aceasta este o realitate de netăgăduit. În ce privește educarea deprinderilor de comportare civilizată, a atitudinilor înaintate, a conștiinciozității — cu un cuvînt educarea morală, în termenii în care ea poate fi pusă la nivelul micilor școlari — în condițiile pluralității cadrelor didactice, de asemenea, nu se semnalează probleme de nerezolvat sau a căror rezolvare practică să depășească posibilitățile la îndemîna oricărei școli. Fapt este că în școlile experimentale unde cadrele didactice au avut preocupări educative deosebite sub raportul disciplinei, al conștiinciozității în îndeplinirea îndatoririlor școlare și al valorificării colectivului de elevi, s-au obținut rezultate cu mult superioare celor de la clasele de control. Aceasta pune în evidență superioritatea de principiu a noului sistem în ordinea educării morale a elevilor. Colectivele de elevi sînt mai închegate și mai active. Elevii sînt într-o mai mare măsură conștienți de îndatoririle lor, motivele care îi pun în acțiune sînt de o factură mai înaltă, ei dovedesc spirit de inițiativă. Cu un ceas mai devreme, se instituie simțul responsabilității personale.

În genere, noul sistem nu prezintă limite pentru activitatea educativă, ci este un alt mod de realizare a educației.

Trebuie subliniat, în același timp, că unele din dificultățile practice întîmpinate în desfășurarea muncii educative în cadrul sistemului nu decurg din însăși esența acestuia. Ele sînt efecte ale perioadei de adaptare a cadrelor didactice la noile condiții de activitate. Că este așa, o dovedesc rezultatele obținute în domeniul muncii educative, care marchează, an de an, niveluri din ce în ce mai ridicate, dificultățile fiind depășite, pe măsură ce se acumulează oarecare experiență în munca organizată potrivit condițiilor noului sistem.

După cum am arătat, acest sistem dispune de posibilități mai mari privind toate aspectele muncii educative. Educația morală se desfășoară pe terenul unui proces intelectual mai bine realizat. Elevii sînt influențați sistematic de mai multe persoane care au mai multe și variate resurse de ordin educativ. În consecință și personalitatea elevului se dezvoltă și se organizează mai rapid și mai eficient. Totuși, activitatea de educare a elevilor din clasele mici, în condițiile noului sistem, prezintă un volum mai mare și mai complex de sarcini practice ce trebuie rezolvate. Procesul educativ devine mai complex și realizarea lui necesită eforturi speciale și elaborarea de procedee adecvate. Dacă ne gîndim că pe această cale se obțin și în ordine educativă rezultate mai bune decît în sistemul tradițional, atunci trebuie să apreciem că eforturile reclamate de realizarea optimă a educării elevilor din clasele experimentale trebuie interpretate nu în legătură

cu presupuse și ireale incapacități ale noului sistem de a asigura educarea elevilor, ci trebuie înțelese ca sarcini de punere în valoare a superiorității educative a noului sistem. În această ordine de idei, se impune să menționăm necesitatea generalizării preocupărilor educative ale cadrelor didactice de la clasele experimentale, în condițiile asigurării unității de cerințe instructiv-educative, a precizării sarcinilor dirigintelui, în genere a elaborării metodicii muncii educative, în noile condiții la clasele mici și a instituirii unei programe de lucru pe această linie.

În articolul nostru sînt cuprinse unele recomandări de acest fel. Pe măsura acumulării de noi experiențe ale cadrelor didactice și a desfășurării de cercetări pedagogice intensive, vom obține un tablou mai complet al activității educative de la clasele mici.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В I—IV ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ КЛАССАХ

(Р е з ю м е)

В данном очерке анализируются результаты исследования, проведенного в 1962—63-ем учебном году в связи с вопросами нравственного воспитания, которые возникают в I—IV классах, где преподают несколько учителей. В течение всего учебного года велось сравнение с результатами в контрольных классах (где преподает только один учитель).

Исследование состояло как в наблюдении воспитательной стороны учебно-воспитательного процесса, так и в проведении экспериментальных проб в связи с познавательными интересами учащихся и их отношением к разным ситуациям.

На основе полученных результатов автор приходит к выводу о том, что в экспериментальных классах — по сравнению с контрольными — намечается явное превосходство воспитательного характера. В то же время подчеркивается, что это превосходство в значительной мере зависит от осуществления единства требований педагогического коллектива школы.

PROBLÈMES SPECIFIQUES À L'ACTIVITÉ EDUCATIVE AUX CLASSES I—IV EXPÉRIMENTALES

(Résumé)

L'étude présente les résultats de la recherche entreprise dans l'année scolaire 1962—1963, par laquelle on a poursuivi certains problèmes que soulève l'enseignement à plusieurs professeurs aux classes I—IV. Les classes expérimentales ont été tout le temps comparées aux classes de contrôle (à maître unique).

La recherche consistait, d'une part, à observer les aspects éducatifs de l'activité instructive-éducative, et de l'autre, à effectuer des expérimentations concernant la stimulation l'intérêt des élèves et leur attitude vis-à-vis de certaines situations.

Sur la base des constatations, on est arrivé à la conclusion que les classes expérimentales sont supérieures, au point de vue éducatif, à celles où il y a un seul maître.

On constate, de même, que cette supériorité dépend dans une très large mesure, de l'unité des exigences des enseignants à l'égard des élèves.

SPECIFIC QUESTIONS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE 1ST—4TH EXPERIMENTAL FORMS

(Abstract)

The results are presented of a research work undertaken in the school-year 1962—1963 on some educational questions raised by teaching in the 1st—4th forms by several teachers. The experimental classes were being permanently compared with the control classes, where only one school-master is teaching, throughout the experiment. As to the experiment itself, which consisted both in the observation of some educational aspects of the educational-instructional activities, and in the carrying out of some tests concerning the pupils' interest for knowledge and their attitude towards certain questions, it has clearly shown the educational superiority of forms I—IV over those where only one school-master is teaching, a superiority largely due to the achievement of a unity of demands by teachers from the pupils.

PROBLEMELE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA CLASELE I—IV ȘI FORMAREA CADRELOR DIDACTICE

Prof. univ. NICOLAE APOSTOLESCU

Una din problemele cele mai dezbătute astăzi în legătură cu școala noastră de cultură generală și anume cu prima treaptă a acesteia — școala de 8 ani — este predarea pe obiecte de învățămînt, cu cadre didactice de specialitate, la clasele I—IV. Această problemă nu interesează numai organele Ministerului Învățămîntului și pe cercetătorii științifici din domeniul pedagogiei, ci preocupă cercuri largi ale opiniei publice din țara noastră. Ea interesează totodată și unele cercuri de specialiști de peste hotare.

Este explicabil interesul viu pe care îl suscită problema în cauză, dat fiind că predarea pe specialități la clasele mici constituie o breșă în sistemul de predare istoricește statornicit în întreaga lume — acela al învățătorului la o clasă (sau chiar la mai multe clase). Predarea pe specialități la clasele I—IV este cerută de aplicarea consecventă a unității organizatorice și pedagogice, care reprezintă principiul de bază al constituirii școlii de 8 ani. Pe această cale se înlătură pragul existent în sistemul tradițional între clasele IV—V, prag atît de discutat în presa pedagogică și care constituie, în general, o problemă deosebit de dificilă, socotită aproape imposibil de rezolvat.

După cum se știe, Ministerul Învățămîntului, sub îndrumarea Partidului, a supus predarea pe specialități la clasele mici unui studiu experimental de amploare, în care sînt cuprinse peste 200 de școli, repartizate în toate regiunile. Un rol important în organizarea și în desfășurarea acestui studiu îl are Institutul de științe pedagogice — organ cu sarcini specifice al Ministerului. A fost adunat și prelucrat un bogat material faptic, au avut loc discuții și consfătuiri cu cadrele didactice care au participat la acest experiment, au fost publicate articole în care sînt prezentate rezultatele obținute în diferitele etape ale desfășurării experimentului [1].

Problema pusă și urmărită în această cercetare este, evident, aceea de a se stabili *dacă sistemul predării pe specialități la clasele I—IV este superior sau nu, prin rezultatele sale, sistemului tradițional învățător-clasă.*

[1] A se vedea în special articolele publicate în Revista de pedagogie de tov. *P. Popescu-Neveanu*, director adjunct al Institutului de științe pedagogice.

Acest fapt atrage după sine punerea cu necesitate a problemei sistemului de pregătire a cadrelor didactice pentru școala de 8 ani : dacă acest sistem trebuie să fie *unic*, pregătind cadre care să predea pe specialități la toate clasele, de la clasa I pînă la clasa a VIII-a, sau dacă trebuie să fie *diferențiat*, pregătind separat cadre pentru clasele mici și separat cadre pentru restul claselor.

Aceste două probleme — sistemul de predare la clasele mici în școala de 8 ani și sistemul de pregătire a cadrelor didactice pentru această școală — sînt strîns legate între ele. În lumina principiului de bază, acela al unității organizatorice și pedagogice, cele două probleme vor trebui să-și găsească o rezolvare unitară și armonioasă care, confirmînd justețea principiului de mai sus, să asigure școlii de 8 ani o așezare *legică* și o eficiență instructiv-educativă corespunzătoare cerințelor actuale ale vieții noi, care se construiește în patria noastră.

Evident, veriga principală în aceste probleme o constituie sistemul de predare la clasele mici. O concluzie definitivă nu va putea fi formulată decît după ce experimentul în curs de desfășurare va dezvălui limpede și autentic esența și legitățile acestui sistem.

★

Datele obținute pînă în prezent în cercetarea experimentală ce se desfășoară în legătură cu predarea pe specialități ar putea fi socotite, prin semnificația valorică a cifrelor în care sînt concretizate, suficient de concludente pentru a se susține pe baza lor superioritatea sistemului respectiv, în comparație cu sistemul tradițional. Aceste date arată, în forma lor cea mai generalizată, o diferență de 16% în ceea ce privește volumul cunoștințelor, de 14% în privința fixării și a calității deprinderilor și de 24% sub raportul dezvoltării intelectuale a elevilor, în favoarea claselor experimentale. Este prezentat, de asemenea, comparativ superior stilul de muncă al profesorului, iar problemele privind „păstrarea ordinei în clase" de către elevi și „agitația prea mare" a acestora în timpul pauzelor, care constituie dificultăți la clasele experimentale, sînt puse pînă la urmă pe seama vioiciunii și a spiritului de independență al elevilor acestor clase.

Cercetarea nu este însă încheiată și rezultatele de mai sus nu au încă o valoare pe deplin concludentă. Dimpotrivă, Ministerul Învățămîntului a considerat necesar — și a luat măsuri în consecință — să se procedeze la o examinare a experimentului din punctul de vedere al metodicii întrebuințate și al rezultatelor obținute și să se treacă la îmbunătățirea lui, completîndu-se aspectul extensiv al cercetării cu o riguroasă accentuare a aspectului intentiv [2]. Hotărîrile luate în urma acestei examinări sînt în curs de aplicare.

Cum se explică faptul că rezultatele de pînă acum ale experimentului, cu toată semnificația lor pozitivă, nu pot fi socotite ca suficient de concludente și ce se așteaptă de la desfășurarea în continuare a cercetării?

Sîntem întru totul de acord că, în condițiile date și în raport cu obiectivele stabilite, experimentul a fost bine conceput, iar metodica de cercetare — sub rezerva unor prezentări ulterioare din care să rezulte rigurozitatea

[2] În acest sens a fost organizată consfătuirea din 12 sept. 1963 de la Institutul de științe pedagogice.

și consecvența cu care a fost aplicată — bine orientată. Cele trei aspecte urmărite comparativ la clasele experimentale și la cele de control: volumul și calitatea cunoștințelor, nivelul deprinderilor și dezvoltarea intelectuală a elevilor au fost judicios alese, rezultatele obținute pe aceste laturi fiind, prin natura lor, profund semnificative pentru rezolvarea într-un fel sau altul a problemelor aflate în studiu. Sînt cuprinse între obiectivele cercetării, după cum s-a arătat mai sus, și probleme cu caracter mai special, inclusiv cele de ordin educativ, privite atît în cadrul procesului de învățămînt, cît și în afara lui, precum și probleme privind stilul de muncă al profesorului în comparație cu acela al învățătorului etc. S-ar părea astfel că toate problemele principale pe care le implică organizarea sistemului de predare la clasele mici sînt prezente în mod destul de conturat în obiectivele acestei cercetări.

O privire atentă descoperă însă și anumite lipsuri, pe care le considerăm esențiale pentru studiul problemei de care ne ocupăm. Ne referim îndeosebi la faptul că experimentul nu situează problema, din toate punctele de vedere, în condițiile obiective și subiective în care se găsește ea în realitate și, ca urmare, diferitele obiective propuse nu sînt privite în legătura legică dintre ele și nu dobîndesc, în cadrul cercetării, fiecare în parte, ponderea ce-i este proprie.

Este ușor de observat că cercetarea este orientată în mod preponderent spre procesul de învățămînt, spre aspectul instructiv al acestuia. Laturile în care s-au obținut rezultatele cele mai semnificative și pe care le-am dat mai sus în expresia lor matematică, aparțin acestui aspect. Sînt mai puțin tratate problemele privitoare la implicațiile de ordin educativ propriu-zis ale sistemului de predare pe specialități la clasele I—IV.

În acest sens, cu toată justețea ipotezei și a rezultatelor obținute într-o cercetare cu caracter mai mult de sondaj privind unele aspecte educative ale procesului de învățămînt [3] și cu toate observațiile extrem de judicioase făcute în legătură cu problemele de educație puse de sistemul predării pe specialități la clasele mici [4], nu sînt aprofundate și dezvăluite întreaga importanță și întreaga semnificație pe care o prezintă, pentru fundamentarea însăși a predării pe specialități, anumite probleme speciale, de esență educativă. Menționăm, între acestea, problema disciplinei și comportării elevilor, probleme ale formării aptitudinilor și ale orientării, problemele organizării vieții și activității elevilor în colectiv, probleme privitoare la stilul de muncă al profesorului comparativ cu acela al învățătorului, sub raportul reflectării din punct de vedere educativ asupra elevilor etc.

Modul în care sînt tratate aceste probleme în materialele publicate și mai ales orientarea care se desprinde din felul în care sînt înțelese și interpretate dificultățile întîmpinate în legătură cu ele, în cadrul experimentului, sînt concludente pentru poziția oarecum periferică pe care o ocupă problemele respective între obiectivele cercetării.

---

[3] Vasile Bunescu, Anton Vasilescu și Virgil Caraba: *Probleme ale activității educative în condițiile predării de către profesori la clasele mici*, Revista de pedagogie nr. 8/1962.

[4] Paul Popescu-Neveanu: *Cu privire la problemele noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV*, Revista de pedagogie, nr. 5/1963.

Desigur, atenția acordată procesului de învățămînt — laturii instructive și formative a acestuia — pentru lămurirea problemei care face obiectul principal al experimentului este justificată, dat fiind rolul cunoștințelor științifice în dezvoltarea intelectuală a elevilor și în pregătirea lor în general. Se poate spune, pe drept cuvînt, că soarta experimentului este strîns legată de rezultatele ce se vor obține în acest sector. Îndeosebi, însă, în condițiile particularităților de vîrstă ale elevilor și în acelea ale sarcinilor și conținutului procesului de învățămînt la nivelul claselor mici — cu toate meritele excepționale ale modului în care a fost conceput din punct de vedere științific și condus în desfășurarea lui experimentul — acest lucru nu este suficient. În lumina condițiilor la care ne referim, problemele de educație, în sensul strict al cuvîntului, dobîndesc o pondere deosebit de mare, care poate afecta în mod hotărîtor desfășurarea și rezultatele experimentului.

Dificultățile semnalate în legătură cu adaptarea profesorilor la cerințele muncii instructiv-educative cu elevii mici și cele întîmpinate în educarea spiritului de disciplină și de comportare civilizată la elevi — ca să ne referim numai la acestea — nu sînt fenomene izolate, superficiale și trecătoare, care să se elimine în mod spontan, prin simpla desfășurare a practicii, ci se relevă, după părerea noastră, chiar din condițiile de aplicare a predării pe specialități la clasele mici și vizează esența acestui sistem. Aceste dificultăți ridică probleme deosebit de importante, care își cer în mod imperios rezolvarea și care trebuie, deci, să-și găsească locul cuvenit în cadrul cercetării.

Se impune, în consecință, revizuirea ipotezei de lucru care stă la baza experimentului și completarea metodicii de cercetare, astfel încît să fie cuprinse și celelalte aspecte pe care le implică conținutul și condițiile fenomenului complex al predării pe specialități la clasele I—IV.

★

Fundamentarea ipotezei de lucru a experimentului privitor la predarea pe specialități la clasele I—IV trebuie să pornească de la analiza condițiilor și particularităților muncii instructiv-educative la aceste clase.

Principala condiție o constituie particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele mici (7—11 ani), particularități care au făcut de multă vreme obiectul unor cercetări sistematice în psihologie și care, potrivit studiilor respective, se înscriu într-un tablou unitar destul de bine conturat. Ceea ce caracterizează, îndeosebi, din punct de vedere psihologic, această vîrstă, este caracterul concret al proceselor de cunoaștere — cu o trecere într-un ritm mai accelerat spre gîndirea abstractă, începînd de pe la vîrsta de 10 ani —, împreună cu o pronunțată emotivitate. Aceste trăsături determină în mod necesar unele particularități specifice ale procesului de învățămînt, din punctul de vedere al sarcinilor, al conținutului și al metodelor de muncă instructiv-educative cu elevii mici — particularități bine statornicite în practica învățămîntului.

Din punctul de vedere al sarcinilor, subliniem necesitatea formării la elevii de această vîrstă a unei serii de priceperi și deprinderi intelectuale: cititul, scrisul, socotitul, deprinderea de a observa, de a măsura, de a

efectua operațiile gîndirii — priceperi și deprinderi care au un rol deosebit de important în dezvoltarea ulterioară a activității intelectuale și practice a elevilor. Alături, și în strînsă legătură cu acestea, se formează la elevi anumite aspecte ale personalității, cum sînt cele referitoare la însușirea normelor de conviețuire socială, la educarea sentimentelor, a conduitei morale și a unor trăsături voluntare ale caracterului (finalitatea în acțiuni, independența, hotărîrea, perseverența, stăpînirea de sine, spiritul de disciplină etc.).

Este evidentă tonalitatea educativă, prin care se caracterizează în mod predominant toate aceste procese și trăsături. Formarea și dezvoltarea lor au loc în procesul de învățămînt, prin ansamblul disciplinelor ce se predau în clasele I—IV și sub acțiunea condițiilor organizatorice în care se desfășoară munca instructiv-educativă, în primul rînd a celor privitoare la organizarea vieții și activității colectivului de elevi.

O trăsătură caracteristică esențială a obiectelor de studiu pe primele trepte ale învățămîntului o constituie strînsa lor legătură cu sarcinile educative propriu-zise. Prin conținutul lor, disciplinele de învățămînt (limba romînă, matematica, desenul, muzica, educația fizică, lucrul manual ș.a.) contribuie nu numai la formarea unor deprinderi intelectuale și practice deosebit de importante pentru dezvoltarea elevilor pe treptele ulterioare ale învățămîntului, dar, în același timp, influențează nemijlocit educarea unei întregi game de sentimente și aptitudini de natură morală, estetică etc., determinînd într-o măsură apreciabilă formarea personalității elevilor.

În acest sens, majoritatea disciplinelor de învățămînt de la clasele mici au o structură specială, subordonată scopului de mai sus. În actuala lor organizare, ele nu alcătuiesc discipline științifice în sensul strict al cuvîntului, nu aparțin propriu-zis sistemului științelor, ci constituie obiecte de învățămînt așa-numite „episodice", „pregătitoare", cu un conținut și o logică interioară proprii, altele decît cele determinate de sistemul științei. Atît conținutul, cît și logica internă a acestor obiecte de învățămînt sînt determinate — în principal — de cerințele specifice îndeplinirii sarcinilor de ordin educativ, în strînsă conexiune cu sarcina formării priceperilor și deprinderilor arătate mai sus, acestea făcînd parte, în ansamblu, prin natura și esența lor, tot din sfera educației. În aceste condiții, între diferitele obiecte de studiu la clasele mici este o strînsă legătură interioară de conținut, din punctul de vedere al sarcinilor instructive și educative pe care le au de îndeplinit. Există astfel o legătură strînsă între conținutul lecțiilor de limba romînă, muzică, desen și uneori între acestea și aritmetică, lucru manual etc., alcătuind toate laolaltă o unitate constituită sub semnul sarcinilor educative ale învățămîntului la clasele mici.

Pe de altă parte, există o anumită unitate între obiectele de învățămînt în ansamblu și conținutul vieții și activității elevilor în colectivele de clasă și în cel al școlii. În cadrul acestor colective, în condițiile unor forme de organizare și ale unor activități specifice, elevii își însușesc în mod practic relațiile sociale și conduita morală, de al căror conținut iau cunoștință în procesul de învățămînt.

Evident, toate aceste elemente nu acționează prin ele însele în îndeplinirea sarcinilor educative. Rolul important îi revine pedagogului, sub a cărui

influență mijlocită și nemijlocită se constituie viața în colectiv a elevilor și se crează condiții specifice, în care au loc procesele de instruire și de educare a acestora, conform cerințelor dezvoltării la această vîrstă. Studiile de psihologie au relevat — ca o trăsătură caracteristică a elevilor de vîrstă școlară mică — necesitatea de a fi conduși în stabilirea relațiilor dintre ei, de a avea în fața lor o autoritate care să personifice opinia socială, să constituie baza atitudinii lor față de propriile succese și de propria conduită, ca și față de succesele și de conduita altora etc. Acest lucru dezvăluie o trăsătură esențială a particularităților muncii în școală cu elevii mici și exprimă caracterul prin excelență educativ al cerințelor acestei munci, precum și condițiile în care aceste cerințe pot fi îndeplinite. De acest lucru trebuie să se țină neapărat seama, atunci cînd se pune problema sistemului de predare la clasele I—IV.

Raportul ținut — în ședința din 18—19 mai 1961 a Consiliului superior al școlilor — cu privire la problemele organizării școlii de 8 ani și îndeosebi rezultatele obținute pînă în prezent, în cadrul cercetării experimentale asupra predării pe specialități la clasele mici, scot în evidență avantajele și dezavantajele acestui sistem, în comparație cu avantajele și dezavantajele sistemului tradițional. Dăm aci principalele trăsături — pozitive și negative — prin care se caracterizează cele două sisteme.

Predînd singur toate materiile de învățămînt și organizînd el însuși viața și activitatea elevilor în clasă și în școală, învățătorul realizează într-o mai mare măsură corelația dintre diferitele obiecte de studiu, unitatea educativă a acestora, precum și unitatea întregului sistem de activități instructive și educative din clasa pe care o conduce. Particularitățile sistemului de predare și pregătirea pedagogică mai temeinică a învățătorului, fac ca acesta să-și însușească o experiență care îi permite o mai bună cunoaștere a copiilor de vîrstă școlară mică, o mai adecvată adaptare la nivelul de înțelegere al acestora: folosește un limbaj simplu și expresiv, pornește de regulă de la elementele concrete ale materialului predat și antrenează pe nesimțite elevii în activități care solicită eforturi intelectuale din partea acestora, dezvoltă legături strînse și continue cu elevii din punct de vedere instructiv și educativ, reușește să se apropie mai bine de ei, nu numai în ce privește modul lor de gîndire, ci și în ce privește viața afectivă fapt care are drept urmare o puternică influență educativă a învățătorului asupra elevilor.

Rezultă din cele arătate că sistemul învățător-clasă întrunește o serie de condiții esențiale pentru realizarea principalelor sarcini de natură educativă ale învățămîntului la clasele mici. Nu surprinde deci, în aceste condiții, adăugate la cele de ordin social-istoric și economic, acreditarea pe plan general, în procesul practicii de mai multe secole, a predării de către un singur învățător la aceste clase, ca un sistem pe deplin fundamentat și, mai mult decît atît, ca unicul sistem socotit a fi corespunzător condițiilor și sarcinilor învățămîntului la clasele I—IV.

Materialele care pun în evidență trăsăturile de mai sus arată însă și o serie de deficiențe caracteristice, deosebit de semnificative, ale sistemului de predare de către un singur învățător. Dăm aci pe cele mai importante:

— Imposibilitatea pregătirii în masă a învățătorilor în spirit enciclopedic, ceea ce face ca în procesul de învățămînt să se dea atenție numai unora dintre

disciplinele de predare (de regulă limbii romîne şi matematicii), neglijîndu-se celelalte (îndeosebi cele cunoscute în trecut sub numele de „dexterităţi"), fapt care prejudiciază dezvoltarea multilaterală a elevilor.

— Insuficienta aprofundare, din punct de vedere ştiinţific, a disciplinelor de învăţămînt şi deci insuficienta valorificare instructiv-educativă a resurselor de care dispune procesul de învăţămînt în ansamblul conţinutului şi condiţiilor desfăşurării lui.

— Realizarea sarcinilor educative ale procesului de învăţămînt mai mult prin orientarea spre latura afectivă, fără un suport de idei suficient de consistent.

— Chiar dacă se realizează volumul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi prevăzut de programele obiectelor de învăţămînt, acest lucru se realizează fără aprofundarea ştiinţifică a proceselor prin care se însuşesc aceste cunoştinţe, priceperi şi deprinderi şi deci fără aplicarea unor metode şi procedee care să dea acestora întreaga valoare instructiv-educativă pe care o comportă.

— Înclinaţia spre un anumit şablonism, în ce priveşte metodele de învăţămînt şi cele de educaţie şi o exigenţă de regulă mai puţin corespunzătoare, în ce priveşte controlul şi aprecierea elevilor la învăţătură şi la comportare.

Evident, în lumina acestor deficienţe de semnificaţie esenţială, sistemul de predare învăţător-clasă se dovedeşte a nu fi întru totul corespunzător sarcinilor pe care le are de îndeplinit, ceea ce pune în mod legitim problema găsirii căilor de îmbunătăţire a învăţămîntului la clasele mici.

Cum se situează, din punctul de vedere al aspectelor pozitive şi al celor negative, sistemul predării pe specialităţi?

Prezentate sintetic, trăsăturile pozitive se manifestă prin următoarele:

— Realizarea în mai bune condiţii a dezvoltării multilaterale a elevilor, a dezvoltării spiritului lor de independenţă, a aptitudinilor şi a unor interese variate.

— Cunoştinţele mai complexe şi mai temeinice, îmbinate cu o mai bună dezvoltare intelectuală a elevilor, prin însuşirea operaţiilor logice şi a acţiunilor intelectuale în general, bine conturate şi puternic motivate.

— Limbaj mai bogat şi mai nuanţat, cu mai bune resurse de expresivitate.

— Rezerve largi în ce priveşte eficacitatea instructiv-educativă a procesului de învăţămînt şi posibilităţi corespunzătoare de actualizare şi de valorificare a lor.

— Perspective noi în ce priveşte restructurarea şi dezvoltarea metodelor şi procedeelor de învăţămînt şi de educaţie, ridicarea, în general, pe o treaptă superioară a metodicii muncii de instruire şi de educaţie a elevilor.

Aceste trăsături sînt puse, evident, în legătură şi cu stilul de muncă al profesorului, în comparaţie cu acela al învăţătorului:

— Pregătirea de specialitate a profesorului.

— Introducerea elevilor în logica disciplinei de specialitate şi cuprinderea mai amplă, mai bogată şi mai sistematică a cunoştinţelor.

— Mai multă iniţiativă în găsirea de noi metode şi procedee de predare.

— Stimularea la elevi a interesului de cunoaştere şi înarmarea lor cu deprinderi şi metode de lucru în munca intelectuală.

— Un mai mare grad de răspundere și exigență în controlul și în aprecierea rezultatelor obținute cu elevi la învățătură și la purtare.

Apar, însă, în stilul de muncă al profesorului și o serie de trăsături negative: o mai slabă cunoaștere a particularităților de vîrstă ale elevilor, mai puțină pricepere în a se apropia de modul lor de a gîndi și de a lucra, tendința spre o exigență care depășește uneori posibilitățile intelectuale ale elevilor, preferința pentru expunerea verbală și pentru explicațiile cauzale în raport cu procedeele intuitive și inductive, mai puțină preocupare pentru corelația dintre obiectele de învățămînt, folosirea unui limbaj adesea complicat și fără grija de a explica termenii întrebuințați, preocupare mai mult pentru predarea materiei de specialitate, fără a da atenția cuvenită problemelor de educație ș. a.

O confruntare a trăsăturilor, în ansamblu, prin care se caracterizează fiecare din cele două sisteme de predare arată că ele sînt — am putea zice — într-un anumit fel complimentare, în sensul că fiecare dintre ele prezintă ca avantaje tocmai aspectele deficitare ale celuilalt. Astfel, sistemul învățător-clasă este superior în ce privește corelația, unitatea obiectelor de învățămînt sub semnul educației și în ce privește stilul de muncă al învățătorului, sub aspectul unei mai bune cunoașteri a elevilor și sub acela al influenței educative nemijlocite asupra lor, dar este deficitar sub raportul aprofundării în predarea obiectelor de învățămînt și în dezvoltarea multilaterală a elevilor, cu specială referire la dezvoltarea acestora din punct de vedere intelectual. Predarea pe specialități, are, dimpotrivă, avantaje net superioare în ce privește latura instructivă a procesului de învățămînt și dezvoltarea intelectuală a elevilor în cadrul dezvoltării lor multilaterale, dar e mai puțin reușită — la nivelul claselor mici — sub raportul îndeplinirii sarcinilor de natură educativă, în sensul strict al cuvîntului.

Rezultă din aspectele relevate în această confruntare că rezolvarea justă a problemei puse aici în discuție va trebui să constea din îmbinarea armonioasă, unitară, a aspectelor pozitive pe care le prezintă cele două sisteme. Cu alte cuvinte, aspectele negative puse în evidență în analiza de mai sus nu aparțin esenței însăși a învățămîntului la clasele mici, ci sînt numai consecințe ale unei organizări defectuoase. Ele pot fi eliminate prin îmbinarea celor două categorii de trăsături pozitive într-un sistem unitar, limpede conturat.

Se cunosc propunerile care — potrivit interpretării de mai sus — pot fi considerate drept căi de realizare a acestei îmbinări:

a) Păstrarea sistemului învățător-clasă pentru clasele I—II și introducerea predării pe specialități începînd de la clasa a III-a.

b) Pregătirea unor profesori care să predea limba romînă și aritmetica la clasele I—II și o disciplină de specialitate — limba romînă sau matematica — la clasele III—VIII.

c) Predarea pe specialități la clasele I—IV, dar cu cadre didactice special pregătite pentru aceste clase.

d) Predarea pe specialități începînd de la clasa I, cu cadre didactice de specialitate care, potrivit planului de învățămînt, să predea la toate clasele școlii de opt ani.

De la prima vedere se constată că cele două soluții de la început reprezintă o îmbinare formală, exterioară, prin succesiune, a trăsăturilor pozitive

ale celor două sisteme de predare analizate. Ele nu se încadrează în principiul unității organizatorice și pedagogice care stă la baza școlii de 8 ani, nu elimină, ci numai deplasează mai jos, între clasele II—III, pragul existent în sistemul tradițional între clasele IV—V.

Cea de-a treia propunere realizează o îmbinare interioară, organică a trăsăturilor pozitive menționate, dar reprezintă totuși o soluție nesatisfăcătoare, limitată, deoarece menține — cel puțin din punctul de vedere al cadrelor didactice — separarea din vechiul sistem între clasele I—IV și clasele V—VIII și, totodată, limitează nivelul de pregătire al cadrelor didactice care ar urma să predea pe specialități la clasele I—IV.

Cea de-a patra soluție — care a reprezentat și principala ipoteză de lucru în cercetarea experimentală asupra predării pe specialități la clasele I—IV — întrunește, după cum s-a văzut în materialele publicate anterior și în cuprinsul articolului de față, avantaje absolut remarcabile, din punctul de vedere al instrucției și al dezvoltării intelectuale a elevilor, dar are, după cum s-a văzut, serioase lipsuri din punctul de vedere al educației elevilor.

Care este atunci rezolvarea justă a problemei sistemului de predare la clasele mici? Nu este oare nici o posibilitate de îmbinare într-un sistem unitar a trăsăturilor pozitive aparținînd diferențiat celor două sisteme confruntate mai sus?

Problema nu poate fi clarificată decît pe baza unui instrument metodologic adecvat relațiilor dintre datele ei esențiale. În acest sens, este de observat că în cadrul acestei probleme ne găsim de fapt în fața unei contradicții dialectice, a cărei rezolvare coincide cu însăși rezolvarea problemei.

Într-adevăr, din analiza de mai sus rezultă cu toată claritatea că superioritatea, din punct de vedere educativ, a sistemului de predare învățător-clasă își are ca principal izvor *unitatea* de acțiune care se asigură prin învățător în toate componentele procesului instructiv-educativ la clasele mici; iar superioritatea din punct de vedere instructiv și formativ a sistemului predării pe specialități se datorește, în principal, *diversității* care se instituie în munca instructiv-educativă, desfășurată cu elevii în condițiile acestui sistem. Problema noastră se reduce astfel, în esență, la contradicția dialectică dintre cerințele unității, determinate de avantajele muncii învățătorului cu clasa și cerințele diversității, determinate de avantajele predării de către profesori de specialitate.

Nici unul din cele două sisteme nu este suficient prin el însuși. Numai din îmbinarea organică, armonioasă, a celor două categorii de cerințe — ale diversității, pe de o parte, și ale unității, pe de altă parte — va putea rezulta un sistem de predare la clasele mici care să reprezinte rezolvarea reală, efectivă — logică, am putea spune — a problemei. O asemenea rezolvare va constitui un salt calitativ important în dezvoltarea învățămîntului nostru general, ridicarea lui pe o treaptă mai înaltă — expresie a unei sinteze superioare — la nivelul cerințelor pe care desăvîrșirea construcției socialiste în patria noastră le pune cu privire la instruirea și la educarea tineretului.

Este de la sine înțeles că pivotul unui asemenea mod de rezolvare îl constituie predarea pe specialități; nu însă predarea pe specialități ca atare, redusă la aspectul instructiv și formativ al procesului de învățămînt — așa cum a fost aplicată în desfășurarea de pînă acum a experimentului —, ci întregită și aprofundată cu un sistem de măsuri care să orienteze în spirit

specific educativ întregul sistem de activități, să asigure unitatea de acțiune în acest spirit a cadrelor didactice care predau pe specialități la clasele mici.

În lumina acestei concluzii se impune ca experimentul asupra sistemului de predare cu mai mulți profesori să-și restructureze ipoteza de lucru, în sensul de a urmări *concomitent* și în *strînsă conexiune* valorificarea celor mai bune căi și metode de predare pe specialități la clasele I—IV și valorificarea căilor și metodelor celor mai adecvate pentru realizarea unității de acțiune, pe linia sarcinilor educative fundamentale, a cadrelor didactice de la aceste clase. Experimentul își va fi îndeplinit misiunea și va putea fi considerat concludent numai atunci cînd va da un răspuns clar, obiectiv, științific ambelor acestor laturi ale problemei, privite în unitatea lor indisolubilă.

După cum s-a arătat în prima parte a prezentului articol, dintre obiectivele experimentului nu au lipsit cele privitoare la educație, numai că acestora nu li s-a dat ponderea necesară, nu au ocupat în cadrul cercetării locul ce li se cuvine, potrivit relațiilor interioare și conexiunilor legice specifice ale procesului instructiv-educativ la clasele mici. Problema unității de cerințe în condițiile predării pe specialități, în vederea realizării sarcinilor educative, a fost totuși marcată în unele materiale publicate în legătură cu experimentul sau cu alte cercetări, paralele cu acesta. Într-un astfel de articol sînt date publicității rezultate concrete obținute pe această linie în cadrul sistemului de muncă al dirigintelui la clasele mici [5]. Aceste rezultate scot în evidență posibilitatea și căile de constituire a unui ansamblu de măsuri adecvate, prin care să se înfăptuiască unitatea de acțiune a cadrelor didactice, sub semnul sarcinilor educării multilaterale a elevilor. Propunerea de restructurare în felul arătat a ipotezei de lucru a experimentului privitor la predarea pe specialități la clasele I—IV se sprijină, deci, nu numai pe fundamentări teoretice, în sensul celor înfățișate în articolul de față, ci și pe unele date ale practicii. De altfel, acest punct de vedere a și fost adoptat în directivele care orientează experimentul în noua lui etapă de desfășurare.

Pozițiile teoretice și practice conturate în stadiul actual al cercetărilor duc, după părerea noastră, în mod obiectiv, la adoptarea punctului de vedere potrivit căruia este posibilă fundamentarea științifică a sistemului predării pe specialități — dezvoltat și aprofundat în sensul arătat mai sus — ca sistem superior, la nivelul științei și al cerințelor vieții noi, privind organizarea muncii de instruire și de educare a elevilor din clasele I—IV.

În sprijinul acestei concluzii vin și unele fapte apărute în anii din urmă în cercetările științifice din domeniul pedagogiei și psihologiei. Ne referim la rezultatele obținute de psihologi sovietici, ca : D. B. Elkonin, V. V. Davîdov, P. I. Galperin, în cercetările lor îndreptate spre îmbunătățirea învățămîntului la clasele mici, învățămînt care, după cum se știe, condiționează într-o măsură covîrșitoare dezvoltarea ulterioară a elevilor.

Pornind de la concepția lui L. S. Vigotski privitoare la folosirea în procesul de învățămînt a „zonei dezvoltării ulterioare apropiate a copilului" și adoptînd ca principiu metodologic teza că „orice activitate psihică intelectuală se formează pe baza activității materiale externe", cercetătorii sovietici au

[5] N. Apostolescu: *Despre munca dirigintelui la clasele I—IV*, Revista de pedagogie, nr. 8/1963.

reușit nu numai să scurteze cu mult timpul necesar însușirii deprinderilor de citit, scris și socotit, dar să inițieze în același timp pe elevii din clasa I în înțelegerea fenomenelor de limbă — deschizînd calea însușirii conștiente, ușoare și temeinice a cunoștințelor de gramatică și ortografie [6] — și să introducă noțiuni de algebră în școala elementară [7]. Cercetările de această natură, vizînd perfecționarea conținutului și a metodelor de predare în clasele mici, se desfășoară în continuare. Preocupări în această direcție, orientate după același principiu metodologic, există și în țara noastră [8].

Una din urmările cele mai importante ale unor astfel de cercetări — determinate de nivelul dezvoltării actuale a științei și de cerințele învățămîntului în noile condiții — este aceea asupra căreia își pune întrebarea D. B. Elkonin [9], cu privire la posibilitatea „apropierii așa-numitelor cursuri pregătitoare de cele sistematice, astfel încît să se poată lichida, cel puțin parțial dacă nu complet, concentrismul programelor noastre". Este de la sine înțeles că o restructurare a disciplinelor de învățămînt la clasele mici, în sensul unei apropieri a lor de cele sistematice, întărește și mai mult principiul predării pe specialități la aceste clase, întărind în aceeași măsură principiul „unității de acțiune" între cadrele didactice care predau la aceste clase.

Cercetările științifice în problemele învățămîntului nu fac astfel, prin unele din direcțiile în care se desfășoară ele, decît să pregătească treptat calea pentru introducerea predării pe specialități la clasele I—IV, ca sistem legic necesar în condițiile dezvoltării viitoare a căilor și metodelor de educare a tineretului.

*

Strîns legată de problema sistemului de predare la clasele mici este *problema sistemului de pregătire a cadrelor didactice* care vor preda la aceste clase. Din cele prezentate în paginile anterioare rezultă în mod logic necesitatea unui sistem *unic* de pregătire a cadrelor didactice pentru întreaga școală de 8 ani, cadre didactice care să predea disciplinele respective, potrivit planului de învățămînt, de la clasa I pînă la clasa a VIII-a. Instituția de învățămînt creată de regimul democrat-popular din țara noastră, în lumina directivelor Congresului al III-lea al P.M.R., pentru necesitățile de cadre ale școlii de 8 ani este, după cum se știe, institutul pedagogic de 3 ani. Avem astăzi în țară 13 asemenea institute, repartizate după criteriul teritorial. Structura inițială a acestor institute a fost stabilită ținînd seama de predarea pe specialități, începînd de la clasa a III-a, punîndu-se accentul pe cerințele învățămîntului la clasele mici. Acest lucru — îndeosebi în ce privește facultățile de filologie (secția limba și literatura romînă) și de matematici — nu cores-

[6] D. B. Elkonin: *Cercetarea psihologică a însușirii cunoștințelor în școala elementară*, Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1962.

[7] V. V. Davîdov: *Experiența introducerii noțiunilor de algebră în școala elementară*, Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1963.

[8] Al. Roșca: *Dinamica acțiunilor automatizate în rezolvarea problemelor de aritmetică*; B. Zörgö: *Formularea generalizată a acțiunii în rezolvarea problemelor de aritmetică la școlarul mic*. Articole publicate în „Studia universitatis Babeș-Bolyai", series psychologia-paedagogia, 1962, Cluj.

[9] D. B. Elkonin: *art. cit.*, p. 78.

punde întru totul tendințelor actuale din învățământul nostru. În lumina acestor tendințe, se impune pregătirea cadrelor cu specialitățile de mai sus pentru a preda începînd de la clasa I.

E adevărat că, începînd cu actualul an școlar (1963—1964), s-a luat măsura ca la facultățile menționate, metodica predării disciplinelor de specialitate să fie completată cu capitolul privitor la clasele mici, urmînd ca și practica pedagogică să se organizeze în mod corespunzător. Socotim însă că acest lucru nu este suficient. Limba romînă și matematica sînt discipline fundamentale în sistemul de instruire și de educare a elevilor, începînd chiar de la clasele mici. Acestor discipline le este afectat, comparativ cu celelalte obiecte de învățămînt, cel mai mare număr de ore săptămînal. Pentru limba romînă sînt prevăzute, conform planului de învățămînt, 40 de ore pe săptămînă la clasele I—IV, din totalul de 56 de ore prevăzute pentru toate clasele (I—VIII), iar pentru matematici planul prevede 20 de ore pe săptămînă la clasele I—IV, față de 36 de ore pentru toate clasele. Acest fapt demonstrează că profesorii de limba romînă și de matematici au, în cadrul procesului de învățămînt, cel mai larg contact cu elevii din clasele mici și se găsesc deci în condiția de a putea contribui într-o mare măsură la instruirea și la educarea acestor elevi. În consecință, ei sînt cei indicați pentru a îndeplini funcția de diriginte la clasele I—IV și a organiza sistemul de activități directe și indirecte, prin care să se asigure unitatea de acțiune a cadrelor didactice pe linia educației în ansamblu a elevilor.

Pentru a-și putea duce la îndeplinire în bune condiții aceste sarcini, este necesar ca, în special viitorii profesori de limba romînă și de matematici, să primească încă din facultate o temeinică pregătire în direcția respectivă. Îndeosebi, se impune aprofundarea pregătirii lor pedagogice și psihologice, între altele introducîndu-se în planul de învățămînt cursul obligatoriu de istoria pedagogiei, precum și un curs de psihologie generală și chiar și unul de logică, necesar înțelegerii noilor direcții științifice, în care se îndreaptă elaborarea metodicilor de predare a principalelor obiecte de învățămînt și, în general, cercetările în domeniul pedagogiei. În același timp, este necesar ca, în programa cursului de pedagogie, să se acorde un loc mai larg problemelor referitoare la sistemul de muncă al dirigintelui și la metodica muncii educative. Eventual, se poate constitui chiar un curs special privitor la munca educativă.

Măsurile preconizate aci vizează pregătirea viitorilor profesori ai școlii de 8 ani, avîndu-se în vedere și sarcinile muncii instructiv-educative cu clasele mici. Pe această cale se elimină necesitatea unei „adaptări", care să se facă în condițiile exercitării profesiunii însăși, de pe pozițiile pregătirii pentru munca cu clasele mari. Experimentul predării pe specialități la clasele I—IV a arătat dificultățile pe care le întîmpină o asemenea adaptare și neajunsurile pe care le prezintă ea pentru învățămînt. Practica, arată, pe de altă parte, că pregătirea pentru munca instructiv-educativă cu clasele mici ridică nivelul calitativ al aceleiași munci cu clasele mari. Dovada o constituie profesorii proveniți din învățători, care au obținut rezultate din cele mai bune în activitatea didactică și educativă.

Creşterea ponderii specifice a pregătirii în facultăţile de filologie şi de matematici, în vederea muncii cu clasele mici, s-ar putea obţine printr-o restructurare a programelor de învăţămînt ale acestor facultăţi. Aceasta s-ar putea face în sensul înlăturării multor amănunte care sînt cuprinse în unele cursuri — încărcîndu-le de multe ori inutil şi împiedicînd însuşirea lor temeinică de către studenţi — şi al scoaterii în evidenţă a problemelor fundamentale, care să orienteze gîndirea în logica internă şi în relaţiile disciplinelor respective şi să asigure asimilarea lor la un nivel calitativ superior. O asemenea restructurare nu numai că ar contribui la crearea unei temelii solide pregătirii studenţilor în specialitate, dar le-ar stimula interesul pentru ştiinţă şi cultură şi le-ar forma disponibilităţi intelectuale deosebite pentru continua ridicare a nivelului profesional.

Sînt unele programe de cursuri în institutele pedagogice care reproduc aproape identic pe cele similare din universităţi, cu deosebire că în institute se predau într-un număr mai redus de ore, aglomerîndu-se astfel materia, determinînd în mod inevitabil fenomene de supraîncărcare, cu consecinţele negative ştiute şi dînd în parte un caracter formal procesului de învăţămînt. Revizuirea şi adaptarea acestor programe constituie o problemă pe care o considerăm acută. S-ar putea face şi unele reduceri în planurile de învăţămînt privind disciplinele care sînt orientate mai mult în direcţia specializării ştiinţifice, fără prea multă legătură cu pregătirea în vederea profesiunii didactice.

Evident, punctul de vedere exprimat aici nu urmăreşte reducerea nivelului pregătirii teoretice în specialitate a cadrelor didactice. Trebuie avut însă în vedere că există o anumită deosebire între esenţa învăţămîntului şi esenţa ştiinţei, iar, pe de altă parte, trebuie stabilită o relaţie obiectiv determinată între volumul şi nivelul pînă la care poate fi extinsă pregătirea ştiinţifică de specialitate — în funcţie de sarcinile şi orientarea ce i se dau — şi condiţiile în care are loc procesul acestei pregătiri. În condiţiile institutelor pedagogice de 3 ani, date fiind şi sarcinile noi care vor reveni cadrelor didactice din învăţămîntul general, examinarea acestei relaţii se impune cu necesitate, cel puţin pentru facultăţile ai căror absolvenţi vor preda şi la clasele mici şi pentru timpul cît institutele pedagogice vor rămîne la durata de trei ani a şcolarităţii.

În legătură cu sistemul de pregătire a cadrelor didactice se pune şi problema şcolilor care, din diferite cauze obiective, pentru o perioadă de timp nu se vor putea transforma în şcoli de 8 ani, ci vor rămîne şcoli elementare cu patru clase. În aceste şcoli, mai ales acolo unde numărul elevilor este redus, nu se va putea, evident, organiza predarea pe specialităţi, ci va rămîne în continuare predarea după sistemul învăţătorului la o clasă sau chiar la mai multe clase. Aceste condiţii fac necesară menţinerea instituţiilor de învăţămînt care pregătesc învăţători, atîta timp cît se vor menţine condiţiile care determină acest lucru. Tendinţa trebuie să fie însă aceea a lichidării treptate a acestei situaţii, iar, pe de altă parte, aceea de a se asigura învăţătorilor posibilităţi mai largi de ridicare a nivelului lor profesional şi chiar de calificare într-o specialitate. Măsura preconizată mai sus — de a se restructura

programarea ridicării nivelului calitativ al învățării și de a se accentua pregătirea cadrelor didactice pentru cerințele muncii cu clasele mici — este de natură să sprijine, în cadrul cursurilor fără frecvență, și acest deziderat.

★

Din cele expuse în acest articol rezultă că există premise, din punct de vedere teoretic și practic, pentru ca două din problemele principale ale școlii de 8 ani — predarea pe specialități la clasele I—IV și pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice pentru clasele I—VIII — să-și găsească rezolvarea justă, științifică. Predarea pe specialități la clasele mici, în condițiile unității de acțiune a cadrelor didactice pe linia sarcinilor de educație comunistă a tineretului, se profilează a fi sistemul de viitor al predării la aceste clase. Aplicarea acestui sistem va reprezenta un fapt de mare importanță în istoria învățământului. Fundamentarea lui științifică angajează în cel mai înalt grad simțul de răspundere al cercetătorilor din domeniul pedagogiei.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ В I—IV КЛАССАХ И ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

(Р е з ю м е)

В первой части статьи автор подчеркивает значение экспериментального исследования, проведенного в нашей стране в связи с преподаванием несколькими учителями в I—IV классах, выявляя научный характер методики этого исследования и ценность полученных результатов.

В то же время автор отмечает, что экспериментирование направлено в особенности на выявление обучающей стороны учебно-воспитательного процесса; в меньшей степени исследуются вопросы воспитательного характера: дисциплина, культурное поведение, формирование отношений, волевых черт и т.д.

С точки зрения автора, внутренняя логика учебных дисциплин определена в I—IV классах в первой очереди воспитательными задачами, наряду с формированием интеллектуальных элементарных навыков чтения, письма и т.д.

Сравнивая обыкновенную и новую (экспериментальную) системы, автор говорит о преимуществах новой (экспериментальной) системы — объём и качество знаний (и, следовательно, в интеллектуальном развитии учащихся) — и о преимуществах обыкновенной системы с точки зрения воспитательных возможностей.

Автор поднимает вопрос разработки такой учебно-воспитательной системы, в которой могли бы сочетаться преимущества двух выше анализированных систем.

С этой точки зрения автор предлагает дополнение объективов исследования, а именно, чтобы предметное преподавание велось в тесной связи с наиболее адекватным обеспечением единства требований, направленного на осуществление основных воспитательных задач. С этой целью подчеркивается значение работы классного руководителя — центральной фигуры учебно-воспитательного процесса.

Этот вывод позволяет автору перейти к вопросу о соответствующей подготовке учительских кадров — в единой системе — для всех классов восьмилетней школы.

LES PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT AUX CLASSES I—IV ET LA FORMATION DES CADRES DIDACTIQUES

(Résumé)

Dans l'article, on souligne l'importance de l'expérimentation déployée dans notre pays au sujet de l'enseignement par objets aux classes I—IV et l'on met en évidence le caractère scientifique de la méthode de recherche, ainsi que la valeur des résultats obtenus jusqu'à présent. On précise pourtant que l'expérimentation est orientée en particulier vers le côté instructif du processus d'enseignement, vers le développement intellectuel des élèves, dans les conditions de l'enseignement par spécialités. On traite dans une moindre mesure des problèmes concernant l'éducation, au sens propre du terme : la discipline des élèves, le comportement civilisé, la formation des attitudes, des traits de volonté et de caractère, etc. Mais l'efficience du système est conditionnée aussi par les résultats obtenus sur le plan éducatif proprement dit.

Le point de vue de l'auteur se fonde sur l'analyse des particularités de l'enseignement aux classes I—IV ; il relève le fait que la logique intérieure des objets d'étude à ces classes est déterminée surtout par les tâches éducatives, à côté de celles qui visent à créer les habitudes intelectuelles élementaires : la lecture, l'écriture, le calcul etc. L'article présente ensuite, comparativement, les avantages et les désavantages spécifiques des deux systèmes : le système de l'enseignement par objets et le système à maître unique. La comparaison montre la supériorité du premier système au point de vue du volume et de la qualité des connaissances acquises et la supériorité du second au point de vue éducatif. Sur ces fondements, l'auteur pose le problème de trouver un système d'enseignement dans lequel soient combinés les avantages des deux systèmes et éliminés les désavantages.

A cet effet, l'auteur propose des additions aux objectifs de l'expérimentation, au sens que l'enseignement par spécialités et le relèvement de l'efficience du processus d'instruction doivent s'exercer simultanément et en étroite connexion avec l'unité d'exigences et d'action des cadres didactiques, lesquels ont à poursuivre parallèlement et le côté instructif et le côté éducatif de l'enseignement. Dans ce but l'auteur met l'accent sur le travail du professeur principal qui, tout particulièrement dans les petites classes, doit devenir la figure centrale de toute l'activité didactique.

La conclusion inhérente en est le problème de la préparation adéquate, par un système unique, des professeurs destinés à enseigner dans toutes les classes de l'école de 8 ans, à partir de la première classe.

QUESTIONS OF EDUCATION IN 1ST—4TH FORMS AND TEACHING STAFF TRAINING

(Abstract)

The article stresses the importance of the experiment now being carried out in this country concerning teaching by subjects in 1st—4th forms, the scientific character of its methodology, and the results obtained so far. The experiment is concerned primarily with the instructional side of the education process, and only to a lesser extent with its educational side, in the strict sense of the word, such as pupils' discipline and conduct, the for-

mation and shaping of their capacities and abilities, of their volition and character, etc. The author makes the efficiency of this teaching system applied in the low forms conditional upon the results obtained in education proper. He grounds his viewpoint on an analysis of education in 1st—4th forms, showing that the inner logic of the subjects taught in these forms is determined chiefly by educational tasks alongside those of forming such elementary intellectual habits as reading, writing, reckoning etc. Next shown are the typical advantages and disadvantages of the two teaching systems in the low forms, viz. the teaching by subjects system and the one form-one schoolmaster system. The comparison establishes the superiority of the first system as regards the volume and quality of knowledge i. e. the pupils' intellectual development, and its inferiority from the educational point of view. This makes the author raise the question of finding a third teaching system which should combine the advantages of the two systems, while being free from their disadvantages. Such a system should ensure a unity of actions and demands by the teaching staff employed in teaching by subjects in the low forms aimed at making possible the achievement of the educational goals laid down in the subjects concerned. The form-master should become the central figure of the instructional-educational work within such a system.

The article also tackles the question of a corresponding training, within a unique system, of the staff teaching all the way up the 8-year school, beginning with the first form.

CONTRIBUȚII LA STUDIEREA POSIBILITĂȚILOR DE PREVENIRE ȘI DE ÎNLĂTURARE A RĂMÎNERILOR ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ

Lector univ. IOAN CERGHIT și prof. OTILIA CERGHIT

O problemă care-și păstrează în permanență actualitatea și importanța deosebită atît în practica muncii școlare, cît și în domeniul cercetării științifice pedagogice este aceea a găsirii posibilităților de ridicare continuă a nivelului de pregătire a elevilor, de prevenire și de înlăturare a rămînerii în urmă la învățătură, sub orice formă s-ar manifesta ea.

Pentru elevi, munca de învățătură reprezintă activitatea lor principală, în cadrul căreia își manifestă și își dezvoltă multilateral trăsăturile personalității omului nou, pregătindu-se pentru viață, pentru munca constructivă la care vor participa cu toate capacitățile lor, după absolvirea școlii. De aceea, deficiențele care apar în această activitate — de învățare — și care se concretizează în insuccese și în rezultate slabe la învățătură se răsfrîng negativ asupra mersului dezvoltării personalității elevului, aducînd prejudicii serioase pregătirii lui temeinice pentru viață, pentru munca de mai tîrziu.

De buna pregătire a elevilor, de calitatea cunoștințelor însușite și de trăinicia priceperilor și deprinderilor pe care și le formează, de întreaga lor muncă de învățătură, răspunde în primul rînd școala, factorul hotărîtor în sistemul educației noastre comuniste. Acesteia îi revine sarcina să stabilească și să aplice cele mai eficiente măsuri care să ducă la continua îmbunătățire a procesului instructiv-educativ, a activității elevilor, ajutîndu-i să se ridice la un nivel înalt de pregătire, potrivit cerințelor vieții noastre, de construire a socialismului.

Datorită condițiilor excepțional de bune care au fost create tineretului studios de toate vîrstele, prin grija părintească a partidului și a statului nostru, datorită muncii pline de elan și străduinței cadrelor didactice, precum și efortului sporit pe care l-au depus elevii în însușirea tezaurului de cunoștințe, an de an s-au obținut rezultate tot mai bune la învățătură. Urmărind dinamica situației generale la învățătură de la un an la altul, putem constata, cu multă bucurie, că există o linie ascendentă, de mișcare progresivă în pregătirea promoțiilor de elevi, fapt care se remarcă în creșterea procentului de promovare și în rezultatele tot mai bune obținute la examenele de absolvire, de maturitate și de admitere în învățămîntul superior.

În cadrul fiecărui an de învățămînt se înregistrează, de asemenea, de la o etapă la alta, de la un trimestru la celălalt, o îmbunătățire a situației la învățătură a elevilor.

Alături de aceste succese crescînde se mai fac simțite însă și o serie de lipsuri în pregătirea unor elevi, concretizate mai ales printr-o rămînere în urmă la învățătură, sau prin menținerea pe o poziție de mediocritate, care n-au putut fi depășite încă de aceștia, datorită anumitor deficiențe ale muncii instructiv-educative.

De cele mai multe ori însă, rămînerea în urmă la învățătură este privită doar ca o pregătire nesatisfăcătoare și slabă a unor elevi, care n-au putut să atingă un plafon minim de cunoștințe, priceperi și deprinderi, ce le-ar putea asigura promovarea de la un trimestru la altul, sau de la un an școlar la celălalt, fie la mai multe obiecte de studiu, fie numai la unele din acestea. Dar în practica muncii școlare se mai întîlnesc și alte aspecte de rămînere în urmă. Ne referim aici îndeosebi la acei pași înapoi, la acele regrese la învățătură pe care unii elevi le înregistrează față de o etapă anterioară, trimestru sau an școlar și care contribuie la înrăutățirea pregătirii lor în ansamblu sau parțial. Este vorba de acei elevi care dovedesc o pregătire discontinuă și inegală, plină de sinuozități, oscilantă pe parcursul anului școlar sau chiar al întregii școlarități. Cum se poate observa, asemenea situații vin în contradicție cu tendința generală de creștere care se constată, în majoritatea cazurilor, în pregătirea elevilor.

Se pare că, de regulă, acestor fenomene negative în munca instructiv-educativă li se acordă o insuficientă atenție. Atunci cînd se face, de exemplu, analiza rezultatelor la învățătură, fie la nivelul clasei, al școlii sau al unui grup de școli, se trece ușor cu vederea peste ele, nu se amintește frecvența lor, cît sînt de adînci, ce cauze le-au generat sau ce măsuri ar trebui preconizate pentru remedierea lor. Îmbunătățirea sau înrăutățirea situației la învățătură se apreciază de cele mai multe ori doar în funcție de creșterea sau de scăderea procentului de promovare. Această practică nu dezvăluie însă în întregime adevărul cu privire la eficacitatea muncii cadrelor didactice și a elevilor.

În preocupările noastre îndreptate spre găsirea unor posibilități sporite de prevenire și de înlăturare a rămînerii în urmă la învățătură, ne-am propus să facem un studiu mai amplu și asupra acestor manifestări oscilatorii, care se întîlnesc în pregătirea unor elevi de la un trimestru la altul. Am considerat că vom reuși în acest fel să ne formăm un tablou mai clar și mai complet asupra formelor sub care apare rămînerea în urmă la învățătură, asupra cauzelor care o determină și a măsurilor pedagogice care se pot iniția în direcția combaterii ei și a unei mai juste dirijări a procesului instructiv-educativ.

Mai precis, ne-am propus să cercetăm:

a) în ce măsură, în cursul aceluiași an școlar, se manifestă anumite regrese la învățătură pe trimestrul al II-lea, față de primul trimestru și pe trimestrul al III-lea față de al II-lea;

b) ce pondere au aceste regrese în situația generală la învățătură, pe perioada respectivă, adică în raport cu progresele și menținerile la același nivel de pregătire;

c) cît de adînci sînt aceste fluctuații (de 1—2 sau 3 puncte);

d) ce număr de elevi prezintă asemenea delăsări (pe clase și grupe de clase);

e) cum se repartizează acești elevi după numărul de obiecte la care au obținut note mai mici ;

f) situația specială a acelor elevi care dovedesc delăsări mai frecvente ;

g) dacă aceiași elevi manifestă delăsări asemănătoare în aceleași perioade (trimestre) ale mai multor ani școlari ;

h) care sînt obiectele la care se înregistrează o înrăutățire mai pronunțată la învățătură de la un trimestru la celălalt ;

i) cauzele care determină aceste rezultate negative ;

j) concluzii cu privire la unele posibilități de prevenire și de înlăturare a acestor rămîneri în urmă la învățătură.

*

La început, cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de doi ani școlari, 1961/62 și 1962/63, urmărindu-se evoluția situației la învățătură a unui număr de 435 elevi proveniți din 12 clase V—VII ale Școlii de 8 ani nr. 10 din orașul București. În anul școlar 1961/62 au fost cuprinși în studiul nostru 228 elevi din clasele a V-a A și C, a VI-a A și B, a VII-a B și C, iar în anul următor, 1962/63, 207 elevi din clasele a V-a A și B, a VI-a A și C și a VII-a A și B (dintre care 130 sînt elevi care au aparținut fostelor clase a V-a și a VI-a din anul școlar precedent).

Un sondaj asemănător a fost întreprins și asupra situației la învățătură a absolvenților fostelor clase a VII-a din anul 1961/62, care în anul școlar 1962/63 au urmat cursurile școlii medii, precum și asupra unui număr mai restrîns de elevi, aparținînd altor școli de 8 ani.

Am urmărit și am analizat dinamica situației la învățătură a fiecărui elev în parte și a claselor respective, pe întregul curs al celor doi ani de învățămînt, așa cum a fost ea consemnată prin note în cataloagele acestor clase, la următoarele obiecte : limba romînă, limba rusă, alte limbi străine, istorie, educație cetățenească, matematică, fizică, chimie, științe naturale și geografie. A fost studiat felul în care s-au desfășurat rezultatele la învățătură la unele clase și pe școală, la finele trimestrelor și a celor doi ani școlari ; s-au purtat discuții cu un număr însemnat de elevi asupra felului în care se pregătesc acasă, asupra greutăților întîmpinate în studiu, a preocupărilor pe care le au în timpul pe care și-l petrec în afara școlii etc. ; au avut loc convorbiri individuale cu unii profesori care predau diferite discipline la aceste clase, cu profesori-diriginți, cu colectivele de conducere ale detașamentelor de pionieri și cu un număr însemnat dintre părinții elevilor. S-a asistat, de asemenea, la o serie de lecții și activități desfășurate cu elevi, observîndu-se conținutul lor, calitatea muncii profesorilor, participarea elevilor etc. În mod special, a fost urmărită activitatea unor elevi care prezentau delăsări mai serioase la învățătură.

În urma constatărilor parțiale, pe parcurs, au fost făcute și unele sugestii cu privire la posibilitățile de îmbunătățire a activității elevilor în clasă și în afara școlii, luîndu-se și unele măsuri concrete, în această direcție, în special pe linia îndepărtării unor cauze care au prejudiciat, la un moment dat, pregătirea unor elevi.

Pe baza studiului întreprins s-au putut înregistra următoarele date :

Pe trimestrul al II-lea al anului școlar 1961/62 au fost obținute progrese la aproximativ 34% din totalul obiectelor cuprinse în studiul nostru, s-au

constatat menținеri la nivelul anterior în proporție de 42%, iar scăderea mediei la 23%.

Pe trimestrul al II-lea al anului școlar 1962/63 s-au constatat progrese în proporție de peste 39%, menținеri la nivelul anterior de asemenea de peste 39%, iar rezultate scăzute față de primul trimestru la aproximativ 20% din totalul obiectelor luate în cercetare (tabel nr. 1).

Tabel nr. 1

Ponderea progreselor, constanțelor și a regreselor în ansamblul situației la învățătură

CLASA	Totalul obiectelor la care s-a făcut cercetare*	Nr. obiectelor la care s-au constatat progrese	%	Nr. obiectelor la care s-a menținut aceeași situație	%	Nr. obiectelor la care s-a constatat o înrăutățire	%	Observații
Anul școlar 1961/62								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
a V-a—A	246	79	32,1	116	47,1	51	20,7	
a V-a—C	246	97	39,5	111	45,0	38	15,5	
a VI-a—A	280	111	39,6	126	46,0	40	14,3	
a VI-a—B	308	102	33,1	124	46,2	82	26,6	
a VII-a—B	315	123	39,1	112	35,5	80	25,4	
a VII-a—C	342	85	24,8	140	40,9	117	34,2	
TOTAL	1 737	597	34,3	732	42,1	408	23,5	
Anul școlar 1962/63								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
a V-a—A	228	106	46,5	81	35,5	41	18,0	
a V-a—B	234	78	33,4	99	42,3	57	24,3	
a VI-a—A	280	93	33,2	121	43,2	66	23,6	
a VI-a—C	256	107	41,8	111	43,4	38	14,8	
a VII-a—A	310	129	41,6	116	37,4	65	21,0	
a VII-a—B	320	135	42,2	120	37,5	65	20,3	
TOTAL	1 628	648	39,8	648	39,8	332	20,3	

* A fost înmulțit numărul elevilor cu numărul obiectelor la care s-a făcut analiza situației la învățătură.

Așa cum rezultă din aceste date, în amîndoi anii școlari situația la învățătură a elevilor s-a îmbunătățit pe trimestrul II. Dar progresele obținute au fost diminuate într-o oarecare măsură de o serie de rezultate mai puțin bune, care așa cum vom vedea mai departe, s-au putut constata în proporții diferite la mai mulți elevi și la aproape toate obiectele de învățămînt. Diferența dintre progrese și regrese, ceea ce ne indică mai precis cu cît anume s-a îmbunătățit situația generală la învățătură de la o perioadă la alta (fără să ne referim aici la creșterea procentului de promovare), este uneori destul de mică. În anul școlar 1961/62 ea este de aproximativ 10%, iar în anul 1962/63 ceva mai mare, de peste 19%. Succesele sînt deci mai mari în al doilea an decît în primul, raportate la aceeași perioadă (trimestrul al II-lea).

Din cele prezentate se poate desprinde și faptul că într-un număr însemnat de cazuri elevii se mențin de obicei la același nivel de pregătire de la o perioadă la alta și chiar pe întregul curs al anului școlar. Privită pe clase, situația este destul de apropiată, cu anumite excepții la unele clase (cl. a VII-a, anul școlar 1961/62).

În marea lor majoritate rămînerile în urmă pe trimestrul al II-lea sînt de cîte un punct față de situația anterioară, iar unele din ele, 24% în anul 1961/62 și 11% în anul 1962/63, sînt ceva mai adînci, de 2 sau chiar de 3 puncte. În cel de-al doilea an, pe același trimestru, procentul regreselor mai adînci de 2 și de 3 puncte a scăzut la mai mult de jumătate față de aceeași etapă a anului precedent.

Privită situația pe elevi, aceasta se prezintă în felul următor:

În anul de învățămînt 1961/62, din cei 228 elevi cu situația încheiată la sfîrșitul trimestrului al II-lea, 184 din aceștia, ceea ce reprezintă 80%, au obținut note mai mici față de primul trimestru, la unul sau mai multe obiecte de studiu. În anul 1962/63, din cei 207 elevi cu situația încheiată la sfîrșitul trimestrului al II-lea, 156 adică 75%, au obținut note mai slabe față de trimestrul I, la unul sau mai multe obiecte (tabel nr. 2).

Tabel nr. 2

Numărul elevilor care au înregistrat unele rezultate mai slabe pe trim. II față de trim. I, la unul sau mai multe obiecte

CLASA	Total elevi cu situația încheiată pe tr. al II-lea	Elevi cu medii mai mici	
		nr.	%
Anul școlar 1961/62			
1	2	3	4
a V-a—A	41	31	75,6
a V-a—C	41	24	58,5
a VI-a—A	35	27	77,1
a VI-a—B	38	33	86,8
a VII-a—B	35	32	91,4
a VII-a—C	38	37	97,3
TOTAL	228	184	80,7
Anul școlar 1962/63			
1	2	3	4
a V-a—A	38	24	63,1
a V-a—B	39	29	74,3
a VI-a—A	35	29	82,8
a VI-a—C	32	22	68,7
a VII-a—A	31	28	90,3
a VII-a—B	32	24	75,0
TOTAL	207	156	75,3
TOTAL GENERAL	435	340	78,1

După cît se poate observa, numărul elevilor care au înregistrat anumite regrese la unele obiecte este mai mic la clasele a V-a și se remarcă o creștere la celelalte clase — a VI-a și a VII-a. Pe clase, numărul acelora care au dovedit asemenea rămîneri în urmă la învățătură variază între 58% și 97%. Dintre aceștia, aproximativ o treime (35%) au obținut note mai slabe la 3 și mai multe obiecte, iar restul la un obiect (37%) și la două obiecte de studiu (27%). Și de data aceasta a reieșit că la clasele a VI-a și a VII-a sînt mai mulți elevi care au obținut note mai mici la 2—3 sau mai multe obiecte, decît la clasele a V-a (tabel nr. 3).

Tabel nr. 3

Repartizarea elevilor după numărul de obiecte la care au primit note medii mai slabe pe trimestrul II

CLASA	Elevii cu regrese la un obiect	Elevii cu regrese la 2 obiecte	Elevii cu regrese la 3 obiecte	Total elevi cu regrese
ANUL ȘCOLAR 1961/62				
a V-a — A	18	8	5	31
a V-a — C	13	8	3	24
a VI-a — A	14	9	4	27
a VI-a — B	7	9	17	33
a VII-a — B	6	7	19	32
a VII-a — C	6	10	21	37
TOTAL	64	51	69	184
ANUL ȘCOLAR 1962/63				
a V-a — A	11	9	4	24
a V-a — B	13	8	8	29
a VI-a — A	7	12	10	29
a VI-a — C	13	6	3	22
a VII-a — A	12	2	14	28
a VII-a — B	7	4	13	24
TOTAL	63	41	52	156
TOTAL GENERAL	127	92	121	240
—	37,4 %	27,0 %	35,6 %	—

Din datele culese rezultă și faptul că cea mai mare parte din regresele care au fost obținute sînt concentrate asupra unor elevi a căror situație la învățătură s-a înrăutățit simțitor pe trimestrul al II-lea față de primul. Așa de pildă, în anul școlar 1961/62, din totalul de 408 regrese, cîte au fost înregistrate la toate clasele V—VII pe trimestrul al II-lea, 234, adică mai mult de jumătate (57%), sînt grupate în jurul a 69 de elevi care au obținut note mai mici la trei și mai multe obiecte.

Același lucru este valabil și pentru anul școlar 1962/63, cînd din cele 325 regrese, 178 — ceea ce reprezintă mai mult de jumătate (52%) — se datoresc celor 52 elevi care au manifestat serioase delăsări la învățătură pe trimestrul al II-lea.

Se poate afirma deci că în fiecare clasă există un grup, mai mult sau mai puțin numeros, de elevi ale căror rezultate slabe grevează mult asupra situației generale la învățătură a clasei din care fac parte, diminuînd în acest fel în mare măsură procentul de creștere a nivelului de pregătire al întregii clase, de la un trimestru la celălalt. Au existat elevi — este adevărat puțini la număr — mai ales la clasele a VI-a și a VII-a, care pe cel de-al II-lea trimestru n-au reușit să realizeze nici un progres la nici unul din obiectele de studiu, sau de abia la cîte unul. Situația acestor elevi s-a înrăutățit, sau, în cel mai bun caz, la unele obiecte s-a menținut la nivelul trimestrului I. Așa de exemplu, eleva D. G., din clasa a VII-a B, în anul școlar 1962/63 a dat înapoi la șase obiecte, iar la trei obiecte abia dacă a reușit să se mențină la nivelul anterior de pregătire. Elevul G. I., din clasa a VII-a C, în anul școlar 1961/62, a obținut note medii mai mici pe trimestrul al II-lea la șapte obiecte, iar la două obiecte și-a menținut aceeași situație ca pe primul trimestru (din totalul de 9 obiecte care au fost luate în analiză). În situație asemănătoare acestora s-au putut număra peste 40 de elevi, în cei doi ani de școală. Ceea ce este și mai neplăcut este faptul că o parte din aceștia au obținut note nesatisfăcătoare — de 4 — la unul sau mai multe obiecte, trecînd astfel în rîndul nepromovaților. Datorită lor, procentul de promovare de la un trimestru la celălalt nu a marcat o creștere substanțială la unele clase.

Este interesant de reținut și faptul că unii elevi, relativ puțini, manifestă în fiecare an aceeași tendință de a slăbi efortul în pregătire pe trimestrul al II-lea. Alții, dimpotrivă, dacă în primul an (1961/62) au obținut note mai mici pe trimestrul al II-lea, în anul următor, datorită unor măsuri de prevenire, luate de școală și de familie, și-au îmbunătățit situația la învățătură, ori s-au menținut la nivelul primului trimestru.

Urmărind în continuare dinamica situației la învățătură pe trimestrele III, ale celor doi ani școlari, s-au putut obține următoarele date:

În anul școlar 1961/62, pe trimestrul al III-lea, au fost corectate circa 54,4% din regresele trimestrului al II-lea, 33,2% au rămas la nivelul anterior, deci necorectate, iar restul de 12,4% au continuat să se adîncească. Desigur că, în afara acestora, au mai fost obținute și alte insuccese, dar în total numărul lor pe trimestrul al III-lea a fost de aproape 5 ori mai mic față de cel al trimestrului al II-lea. În anul 1962/63, pe trimestrul al III-lea au fost corectate aproape jumătate (49,3%) din regresele de pe trimestrul al II-lea, 38,3% nu au fost corectate, ci menținute la nivelul anterior, iar restul

de 12,3% au continuat și de data aceasta să se adîncească. Și aici au fost observate alte noi regrese, la alte obiecte, dar totalul lor pe acest trimestru a fost de aproape 6 ori mai mic față de trimestrul al II-lea (tabel nr. 4).

În ansamblu, pe ambele trimestre III s-a putut constata o îmbunătățire simțitoare a situației la învățătură față de trimestrul al II-lea, atît prin redresarea acelor scăderi din perioada precedentă, cît și prin continua îmbunătățire a pregătirii la celelalte obiecte. La unele clase și la mai mulți dintre elevi situația la învățătură pe trimestrul al III-lea este chiar superioară primului trimestru.

Tabel nr. 4

Situația corectării regreselor de pe trim. al II-lea în cursul trim. al III-lea

CLASA	Regrese pe trim. al II-lea	Regrese corectate în trim. al III-lea	Regrese necorectate, ci menținute	Regrese pe trim. al III-lea, față de trim. al II-lea
ANUL ȘCOLAR 1961/62				
a V-a — A	51	21	17	5 + 15* = 20
a V-a — C	38	22	11	5 + 10 = 15
a VI-a — A	40	20	18	2 — 2
a VI-a — B	82	49	27	6 — 6
a VII-a — B	80	41	30	9 — 9
a VII-a — C	117	61	32	24 + 3 = 27
TOTAL	408	222	135	51 + 28* = 79
		54,4 %	33,2 %	12,4 %
ANUL ȘCOLAR 1962/63				
a V-a — A	41	17	14	10 + 2* = 12
a V-a — B	57	20	23	14 — 14
a VI-a — A	66	37	28	1 + 2 = 3
a VI-a — C	38	13	16	9 + 11 = 20
a VII-a — A	65	41	21	3 — 3
a VII-a — B	65	36	25	4 + 1 = 5
TOTAL	332	164	127	41 + 16* = 57
—	—	49,4 %	38,3 %	12,3 %

* Sînt regrese noi, apărute la alte obiecte.

O analiză mai amănunțită, pe obiecte de învățămînt, ne indică, în primul rînd, că există o oscilație frecventă în pregătirea elevilor la toate aceste obiecte, bineînțeles cu anumite deosebiri de la un obiect la altul, de la o clasă la cealaltă și de la an la an. Spre exemplu, la clasele a V-a s-a remarcat, în anul școlar 1961/62, o concentrare mai mare a rămînerilor în urmă de acest gen la limba rusă, la istorie și șt. naturale, iar în anul 1962/63, aceleași clase, acum a VI-a, au înregistrat o înrăutățire a situației la învățătură, mai ales la limba romînă, la matematică și la șt. naturale. La unele clase, situația a devenit mai puțin bună la fizică sau la chimie, la șt. naturale și la matematică etc. (tabel nr. 5).

Tabel nr. 5

Repartizarea regreselor pe obiecte și pe clase

CLASA	Limba romînă	Limba rusă	Alte limbi străine	Istorie	Educație cetățenească	Matematică	Fizică	Chimie	Științe naturale	Geografie	Total regrese
ANUL ȘCOLAR 1961/62											
a V-a — A	4	16	—	11	—	2	—	—	11	7	51
a V-a — C	4	15	—	9	—	2	—	—	8	—	38
a VI-a — A	8	8	3	2	—	7	2	—	3	7	40
a VI-a — B	7	13	6	8	—	12	14	—	12	10	82
a VII-a — B	3	9	—*	7	8	7	15	14	7	10	80
a VII-a — C	7	12	—*	17	6	20	15	16	13	11	117
TOTAL	33	73	9	54	14	50	46	30	54	45	408
ANUL ȘCOLAR 1962/63											
a V-a — A	7	9	—	4	—	7	—	—	3	11	41
a V-a — B	13	6	—	6	—	8	—	—	8	16	57
a VI-a — A	12	11	8	8	—	10	5	—	3	9	66
a VI-a — C	7	1	9	4	—	5	4	—	2	6	38
a VII-a — A	4	7	10	1	6	5	4	11	10	7	65
a VII-a — B	7	5	15	8	—	2	3	12	9	4	65
TOTAL	50	39	42	31	6	37	16	23	35	53	332
TOTAL GENERAL	83	112	51	85	20	87	62	53	89	98	740

* Studiul limbilor străine a fost facultativ

Privite în ansamblu, cele mai numeroase regrese constatate în anul școlar 1961/62, în ordine descrescîndă, sînt la: chimie, fizică, limba rusă, istorie, șt. naturale, matematică etc., iar în anul 1962/63, la: limbi străine, chimie, limba romînă, geografie, istorie, matematică etc. Se produce deci o oarecare redistribuire a lor. Se pare, totuși, că la chimie și la matematică se menține aceeași tendință constantă în fiecare an școlar, la aceste obiecte înregistrîndu-se de fiecare dată un număr de regrese care le situează aproximativ pe aceleași locuri, în ceea ce privește rămînerea în urmă la învățătură de la un trimestru la celălalt. Pe trimestrul al III-lea, datele sînt foarte diferite de la o clasă de elevi la alta. La unele clase se obțin în continuare note mai mici la matematică, la alte clase la șt. naturale etc. Este interesant de remarcat că sondajele făcute la alte școli au confirmat aproape aceeași situație.

★

Din datele prezentate se poate desprinde concluzia că îmbunătățirea crescîndă a situației la învățătură, care are loc de la o etapă la alta a anului școlar, este însoțită și diminuată, în același timp, într-o măsură destul de mare, de unele insuccese în munca elevilor, de anumite regrese care se pot observa în pregătirea unor elevi pe parcursul anului școlar. Asemenea rămîneri în urmă la învățătură față de o situație anterioară se remarcă mai ales pe trimestrul al II-lea al anului școlar și sînt mai evidente la anumite clase și obiecte de învățămînt, dar, și mai mult, la unii elevi, care la un moment dat încep să acumuleze un număr însemnat de note mai slabe decît pe primul trimestru.

Este posibil să apară regrese, deopotrivă, și la elevii care au o situație bună la învățătură, cît și la cei cu o situație mediocră sau slabă, în general.

Se poate constata de asemenea, că foarte mulți dintre acești elevi izbutesc să-și redreseze situația pe trimestrul al III-lea, cu excepția unui număr restrîns de elevi, a căror pregătire continuă să se înrăutățească la unele obiecte, și în această etapă, sub influența unor lipsuri care n-au fost lichidate la timp.

Toate acestea dovedesc că există încă un număr destul de mare de elevi care se pregătesc inegal de-a lungul anului școlar, că ritmul și intensitatea în activitatea de învățare slăbesc în anumite perioade, la anumiți elevi.

Această muncă de învățătură inegală sau în salturi este echivalentă apariției unor goluri în pregătirea elevilor, însușirii superficiale a unor cunoștințe și părți din materia predată, care la rîndul lor generează alte rămîneri în urmă la învățătură etc.

Pe noi ne-a preocupat, îndeosebi, să descoperim și să cunoaștem cauzele principale, cît și pe cele secundare, care au dus la aceste rezultate mai puțin bune și să încercăm să determinăm anumite măsuri cu ajutorul cărora ar putea să fie preîntîmpinate și înlăturate pe viitor asemenea rămîneri în urmă la învățătură, asigurîndu-se o ritmicitate egală în pregătirea elevilor, o muncă intensă continuă din partea acestora.

Desigur, cauzele sînt numeroase și diferite. Ele pot fi puse atît pe seama școlii, cît și pe aceea a elevilor și a familiei.

Din constatările noastre rezultă că schimbări în munca de ansamblu a școlii nu s-au petrecut în așa măsură încît să influențeze negativ pregătirea

elevilor de la o etapă la alta a anilor școlari, ci, dimpotrivă, ar fi trebuit să contribuie la îmbunătățirea ei.

Cu toate acestea, apreciem că lipsurile care s-au semnalat în activitatea de învățare a elevilor se datoresc în cea mai mare parte unor deficiențe care s-au făcut simțite în munca de organizare și în desfășurarea procesului instructiv-educativ din această școală și care puteau să fie preîntîmpinate.

a) În primul rînd, pentru prevenirea și înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură (privită și sub acest aspect al regresului de la o etapă la alta), ar fi fost necesar un studiu atent, profund și ritmic asupra dinamicii situației la învățătură a elevilor, pe clase și la nivelul școlii. Un asemenea studiu, care revine profesorilor-diriginți și conducerii școlii, ar fi avut menirea să sesizeze cu ușurință și la timp orice oscilații în pregătirea elevilor, să determine la vreme cauzele acestora și — pe baza cunoașterii lor — să se fi întrevăzut măsuri corespunzătoare de prevenire a înrăutățirii, în continuare, a situației la învățătură a unor elevi și de readucerea lor cel puțin la nivelul anterior. Necunoașterea la timp a apariției unor asemenea lipsuri și a cauzelor care le-au provocat n-a permis o reglare mai justă a procesului instructiv-educativ. Se pare că și acele analize ale situației la învățătură, de la sfîrșitul trimestrelor și al anilor școlari, s-au făcut în mod formal și uneori cu destulă superficialitate. Cu foarte multă timiditate se încerca să se facă o analiză multilaterală și mai adîncă, care să scoată la iveală cu tărie și competență cauzele care au determinat anumite rezultate slabe la învățătură. De aceea și unele măsuri au fost preconizate cu întîrziere, pierzînd astfel din eficacitatea lor. Din asemenea analize nu s-au putut desprinde maximum de învățăminte, care să fi devenit un îndreptar științific în activitatea de viitor a cadrelor didactice. Totodată, ar fi fost necesar ca situația unor elevi mai slabi la învățătură și a acelora care au manifestat delăsări mai serioase în pregătirea lor, de la o etapă la alta, să fi constituit obiectul unei dezbateri speciale în cadrul consiliului pedagogic, sau cel puțin obiectul unui capitol aparte în cadrul analizei obișnuite, care se făcea la finele trimestrelor și anilor școlari.

b) Tot din cauza nesesizării la vreme a unor manifestări și tendințe de rămînere în urmă la învățătură, unii profesori-diriginți n-au acordat o atenție sporită intensificării colaborării dintre școală și familie în această perioadă a anului școlar, în așa fel încît să se asigure o supraveghere și un control mai îndeaproape și mai riguros asupra felului în care își petrec elevii timpul lor în afara școlii, a felului în care respectă regimul zilnic de activitate, stabilit de școală împreună cu părinții. Din cercetările noastre rezultă că mulți elevi dintre aceia a căror situație s-a înrăutățit pe trimestrul al II-lea și mai ales aceia care au înregistrat un număr mare de regrese, iar în rest au bătut pasul pe loc, au ajuns aici datorită preocupărilor străine muncii de învățare, de care au făcut exces la un moment dat, relațiilor nefavorabile care i-au sustras de la munca sistematică și perseverentă de îndeplinire a îndatoririlor lor școlare. Acești elevi au scăpat pur și simplu de sub controlul și supravegherea familiei.

Așa s-a întîmplat cu eleva D. G. din clasa a VII-a B (anul școlar 1962/63), care pe trimestrul al II-lea a scăzut la 6 obiecte de învățămînt, dintre care la 5 a obținut note de 4, iar la celelalte de abia și-a menținut calificativele

anterioare. Cercetîndu-se acest caz, s-a dovedit că toate aceste delăsări serioase în pregătirea ei s-au datorat unor relații de prietenie cu totul nefavorabile, pe care și le-a creat în afara școlii și care au sustras-o de la munca de învățare. Aceste relații au trecut fără a fi observate multă vreme de către părinții ei și de către școală. Este interesant de reținut că această elevă — fiind scoasă de sub influența acestor relații — s-a reabilitat complet pe trimestrul al III-lea, obținînd rezultate superioare chiar față de primul trimestru. Eleva S. C., din aceeași clasă, spunea părinților că merge să-și pregătească lecțiile împreună cu cea mai bună elevă din clasa ei. În naivitatea lor, acești părinți nu s-au mai interesat de felul în care se pregătește și ce rezultate obține fiica lor. La sfîrșitul trimestrului al II-lea au constatat că obținuse note mai mici față de primul trimestru la 5 obiecte, dintre care la unul nota 4, iar la restul obiectelor n-a înregistrat nici un progres. De abia acum s-au dumerit că în realitate au fost induși în eroare, că fiica lor mergea să învețe cu una dintre cele mai slabe eleve din clasă, care a atras-o și pe ea în mrejele unor relații ce au îndepărtat-o de preocupările școlare. Dacă școala s-ar fi sesizat de aceste tendințe de declin și ar fi atras și atenția părinților, desigur că s-ar fi luat măsuri corespunzătoare de îndreptare a situației. Aceste cazuri, într-o anumită măsură, nu au fost unice nici în clasa respectivă și nici în alte clase. Tentațiile spre alte îndeletniciri, care cresc o dată cu venirea primăverii și la care s-a adăugat slăbirea supravegherii din partea școlii și a familiei, au cauzat serioase și numeroase delăsări în munca unor elevi.

În această privință, școala are datoria să intensifice și să adîncească mai mult munca cu părinții, reușind să-i deprindă și pe aceștia să urmărească cu regularitate modul în care evoluează pregătirea și situația la învățătură a copiilor lor și să vină mai activ în sprijinul școlii.

c) În activitatea lor, unii profesori depun încă prea puțină străduință să cunoască adevărata motivație psihologică care influențează rezultatele la învățătură ale elevilor. De aceea, ei continuă să lucreze, de cele mai multe ori, la modul general cu elevii, să trateze în general clasa, fără ca să facă încercări mai serioase de individualizare a procesului instructiv-educativ, potrivit particularităților deosebite pe care elevii le dovedesc în munca lor. Astfel, de exemplu, pe fondul unor metode și procedee generale, folosite în cadrul lecțiilor, și a unor măsuri cu caracter tot atît de vag luate pentru îmbunătățirea situației la învățătură, nu s-au stabilit măsuri diferențiate pentru anumiți elevi și mai ales pentru aceia cu tendințe de stagnare și de declin în pregătirea lor, în anumite perioade ale anului școlar, pentru aceia care învață în salturi, în preajma tezelor și a încheierii situației pe trimestru.

Pe baza cunoașterii elevilor, s-ar fi putut stabili din timp măsuri speciale de ajutor pentru aceia care din cauze diverse au dovedit că întîmpină greutăți în însușirea unor capitole, cît și pentru elevii care, în afara școlii, nu se pregătesc sistematic și depun eforturi reduse în studiul individual. Unii profesori ne-au relatat, de exemplu, că materia predată pe trimestrul al II-lea ar fi mult mai grea și mai dificilă de însușit de către elevi, fapt care ar explica, în parte, rezultatele mai slabe obținute de anumiți elevi la unele obiecte. Dar și în aceste cazuri profesorul ar fi putut să intervină și să dozeze efortul intelectual al elevilor în funcție de greutățile pe care le comporta studiul capitolelor respective. El avea multe posibilități de a găsi mij-

loacele adecvate prin care să facă accesibilă materia pentru toți elevii și să ajute în mod special pe aceia care au dovedit că întîmpină dificultăți în însușirea ei. Greutatea pe care o prezintă unele părți din materia care se predă poate fi compensată printr-un efort sporit din partea profesorului în scopul de a face accesibile și aceste cunoștințe și prin mobilizarea corespunzătoare a efortului fiecărui elev.

De asemenea, față de acei elevi care dădeau semne de delăsare se puteau adopta o exigență sporită și un control mai frecvent, o examinare și o notare ritmică, pentru a-i menține în permanență într-o stare de muncă intensă, care să se transforme apoi în obișnuință.

d) Tendințele de instabilitate pe care unii elevi le manifestă în pregătirea lor, oscilațiile prea frecvente în munca de învățătură, au rădăcini ceva mai adînci. Ele sînt consecința unei insuficiente munci educative, care s-a dus de-a lungul anilor, încă din clasa a I, atît din partea școlii, cît și a familiei, în vederea formării la copii a obișnuinței de a munci cu perseverență și de a depune un efort personal susținut, ritmic, pe întregul parcurs al anilor de școală și egal la toate obiectele de învățămînt. La aceasta se adaugă și faptul că nu s-a dat atenția cuvenită dezvoltării la unii elevi a dorinței de a tinde mereu spre rezultate mai bune, de a-și completa și perfecționa mereu cunoștințele, așa cum nu le-a fost întărit în suficientă măsură nici simțul de răspundere față de îndeplinirea cu conștiinciozitate a principalelor lor îndatoriri școlare. De altfel, asemenea lipsuri în educația elevilor, dacă nu sînt lichidate la timp, perpetuează an de an aceleași fluctuații în munca de învățare a unor elevi și se resimt și mult mai tîrziu, după terminarea școlii, în activitatea pe care aceștia o vor desfășura la locul de producție.

Trebuie să menționăm că asemenea teme n-au constituit decît sporadic obiectul unor discuții profunde și convingătoare cu elevii, în cadrul orelor de dirigenție, și în cel al organizației de pionieri. Nici părinții elevilor n-au fost clarificați temeinic și cu reveniri mai dese asupra unor asemenea probleme educative și de aceea aportul lor în rezolvarea unor astfel de sarcini educative nu a fost valorificat îndeajuns.

În afară de aceste cauze, pe care noi le considerăm principale în explicarea acestor regrese, desigur că au mai contribuit și alte neajunsuri, însă cu caracter mai restrîns.

Printre acestea menționăm practica greșită a unor profesori, care pretind elevilor ca în permanență să aibă proaspătă în memorie, alături de materia nouă, curentă, și pe aceea care s-a predat în primul trimestru (respectiv în primele două trimestre). În acest caz, se întîmplă destul de des ca unii elevi să nu poată da răspunsurile cuvenite, obținînd astfel note mult mai mici decît înainte. Alți elevi sînt în măsură să dea totuși răspunsuri bune, pregătindu-se și din materia din urmă, dar datorită volumului prea mare de cunoștințe pe care mereu trebuie să și-l împrospăteze, neglijează pregătirea la alte discipline, înregistrînd astfel rezultate mai slabe la alte obiecte. Se pune întrebarea: Ce s-ar întîmpla dacă toți profesorii ar pretinde același lucru? Cum ar putea elevii, în acest caz, ca, în fiecare zi, să se pregătească bine la toate cele 5 sau 6 obiecte prevăzute în orar? Cît timp le-ar trebui zilnic pentru studiul independent? Și, ce efect ar avea asupra lor această

stare de încordare și de suprasolicitare continuă a capacității lor de muncă intelectuală ?

În asemenea împrejurări, conducerea școlii ar fi trebuit să acționeze mai hotărît. Mai sînt și unii profesori care aplică în mod defectuos sistemul de notare, fără să chibzuiască cu mai mult simț de răspundere calificativele pe care le merită elevii, în raport cu calitatea răspunsurilor pe care le dau. Se pare că unii profesori (este adevărat, puțini la număr) au manifestat oarecare indulgență pe primul trimestru, iar alții au căutat să fie, dimpotrivă, cît mai exigenți, în scopul de a mobiliza pe elevi la învățătură, după cum pretind ei. Alți profesori, mai ales începători, ne-au făcut impresia că nu și-au statornicit încă cu precizie criteriile de apreciere. De aceea manifestă oscilații în atribuirea notelor sau se lasă influențați de alte note etc.

În alte cazuri, unii elevi au fost puși în condiții diferite de exigență, prin schimbarea profesorului de la un trimestru la celălalt, sau prin schimbarea școlii de către unii dintre ei. La aceste cauze se adaugă : existența unor goluri în pregătirea anumitor elevi, din anii precedenți sau din trimestrele anterioare, care n-au fost încă lichidate, paralel cu însușirea noilor cunoștințe ; existența unor goluri în însușirea materiei din cursul aceluiași trimestru, fapt care s-a reflectat negativ în calitatea lucrărilor trimestriale de control, la care s-au obținut, în acest caz, o serie de note mai slabe, care au micșorat media trimestrială ; supraîncărcarea unor elevi cu diferite activități în afara școlii (ore de balet, de pian, de limbi străine etc.) ; frecvența mai scăzută a unor elevi în cursul trimestrului al II-lea sau al III-lea, slăbirea interesului pentru unele obiecte ; nepăsarea unor părinți față de activitatea și de rezultatele pe care le obțin copiii lor etc.

Nici organizația de pionieri din școală nu a jucat un rol mai activ în mobilizarea și în justa orientare a energiei școlarilor pentru obținerea unor rezultate mult mai bune la învățătură ; ea n-a intervenit prompt în combaterea unor tendințe de pasivitate și de delăsare care s-au făcut simțite în activitatea unor pionieri la un moment dat.

Unii profesori și-au exprimat și o asemenea părere, după care însăși structura anului școlar ar favoriza apariția unor regrese în situația la învățătură a elevilor. Potrivit acestor păreri, faptul că trimestrul al II-lea este mult mai scurt decît primul trimestru ar priva pe elevi de anumite posibilități de a-și îndrepta eventualele note slabe pe care le-au luat în perioada de început a trimestrului. Considerăm că această părere ar putea fi luată în seamă și să fie studiată, dacă într-adevăr structura anului școlar este în măsură să influențeze asupra rezultatelor ce se obțin în munca cu elevii.

★

Acestea sînt doar cîteva date preliminare obținute în cadrul studiului întreprins pînă în prezent, pe care intenționăm să-l lărgim și să-l adîncim.

Ele ne-au întărit însă convingerea că, dacă elevii au lucrat bine pînă la un moment dat, atunci printr-o muncă pedagogică rațional organizată se poate preîntîmpina cu siguranță eventuala înrăutățire a situației lor la învățătură, de la o etapă la alta a anului școlar, dacă ea a fost cauzată de diferite împrejurări. Iar dacă totuși s-au produs asemenea regrese, ele pot să fie remediate în scurt timp, îndepărtîndu-se, în primul rînd, cauzele care

le-au generat şi acordîndu-se un ajutor activ individual elevilor în cauză, în vederea îndreptării lor. O cunoaştere mai atentă a modului în care se desfăşoară procesul instructiv-educativ şi munca de învăţătură a fiecărui elev în parte va permite sesizarea şi îndepărtarea la timp a cauzelor şi împrejurărilor care intervin, la un moment dat, în munca şi în viaţa elevilor, încercînd să-i sustragă de la îndeplinirea conştiincioasă a îndatoririlor lor şcolare.

Principalul este să se pună accentul tocmai pe această prevenire a înrăutăţirii situaţiei la învăţătură pe parcursul anului şcolar.

Rezultatele bune obţinute pe primul trimestru constituie un bun cucerit, care trebuie păstrat şi sporit mereu în cursul celorlalte etape. De asemenea este necesar să se aibă în vedere că, de regulă, insuccesele în munca elevilor se datoresc nu unor cauze izolate, ci unui complex de influenţe negative. De aceea şi măsurile pedagogice de prevenire sau de înlăturare a rămînerii în urmă la învăţătură trebuie să fie multilaterale.

Un mare rol în această privinţă îl are dirigintele clasei, care împreună cu ceilalţi profesori de la clasa respectivă, trebuie să depisteze la timp asemenea fluctuaţii, precum şi cauzele care le determină şi să stabilească în comun măsurile cele mai eficiente pentru înlăturarea lor.

ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И УСТРАНЕНИЯ ОТСТАВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Р е з ю м е)

Считая, что колебания (флюктуации) в подготовке учащихся от одного периода учебного года к другому являются формой отставания, авторы ставят своей целью изучить частотность этих „флюктуаций" и выявить возможности их предупреждения и устранения.

Авторы считают, что основные причины отставания порождаются несоответствующей организацией учебно-воспитательного процесса, а именно, недостаточным ритмическим наблюдением над эволюцией учебной подготовки учащихся, непостоянной и неэффективной связью школы с семьёй в определённые периоды учебного года, незнанием индивидуальных особенностей учащихся (откуда и применение недифференцированного подхода к учащимся), отсутствием у учащихся навыков продолжительной и устойчивой работы.

Авторы приходят к выводу о том, что для предупреждения и устранения отставания учащихся необходимо своевременно вскрыть и устранить причины отставания и оказать активную помощь учащимся, у которых замечается отставание.

CONTRIBUTIONS A L'ETUDE DES POSSIBILITES DE PREVENIR ET D'EVITER LE RALENTISSEMENT DU ZÈLE DES ECOLIERS

(R é s u m é)

Considérant les fluctuations de la préparation des élèves à travers les diverses étapes de l'année scolaire, comme une forme du ralentissement de leur zèle au travail, les auteurs se proposent d'étudier la fréquence de ces fluctuations, de faire ressortir les causes qui les engendrent et les possibilités de les prévenir et de les éviter.

Les principales causes sont dues à des déficiences d'organisation et de déroulement du processus instructif-éducatif dans l'école, telles que : l'insuffisante poursuite rythmique de l'évolution de la situation des élèves ; la faible collaboration entre l'école et la famille à certaines périodes de l'année scolaire ; la méconnaissance des particularités individuelles des élèves et l'application de mesures pédagogiques peu indiquées ; l'absence de l'habitude de travailler méthodiquement et continuellement qui se manifeste chez certains écoliers. On expose d'autres causes encore, estimées, en ce cas, comme secondaires.

Les auteurs arrivent à la conclusion que les moyens essentiels pour prévenir et éviter de telles situations, ce sont, tout d'abord, la connaissance à temps des causes qui les provoquent, leur élimination et une aide active accordée aux écoliers en cause.

CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF POSSIBILITIES FOR PREVENTING AND LIQUIDATING THE PUPILS' FALLING BEHIND IN THEIR STUDIES

(Abstract)

Considering the fluctuations in the knowledge level of pupils during different periods of the school-year as a form of their falling behind in their studies, the authors propose to study the frequency of these fluctuations, to reveal their causes, and to show the possibilities for preventing and liquidating them. Thus, in the authors' opinion, the main causes are due to some deficient planning and unfolding of the instructional-educational process in school, viz. insufficient and desultory supervision of the pupils' progress in their studies, insufficient co-operation between school and family during certain school-terms, insufficient knowledge of the pupils' special peculiarities and features, insufficient use of some more differenciated pedagogical means, the lack of some sustained and steady work habits manifest in many pupils etc. The authors have reached the conclusion that in order to remedy all this, one has to know beforehand and remove the causes of these deficiences, and give some greater help to all those pupils who need it.

MUNCA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR LA LECȚIILE DE CHIMIE

Lector univ. A. TUROVȚEV
și prof. emerit E. TARANGUL, Cluj

Procesul de învățămînt, fiind bilateral, reușita lecțiilor nu depinde numai de calitatea predării, ci și de felul în care elevii participă la desfășurarea lor. Așa se explică de ce pedagogii, căutînd căi pentru ridicarea eficienței procesului de învățămînt, acordă o atenție deosebită problemei activizării elevilor la lecție .

Este considerată eficientă lecția la care elevii sînt antrenați într-o muncă intensă în decursul întregii ore, cînd ei participă cu mult interes la însușirea cunoștințelor și la rezolvarea celorlalte sarcini, în așa fel, încît fiecare din ei își dă seama că a progresat, că și-a îmbogățit cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite înainte. O lecție eficientă este și lecția la care se economisește timp, ceea ce permite ca munca din clasă a elevilor să devină tot mai productivă și să se scurteze astfel timpul de efectuare a temelor pentru acasă.

Necesitatea activizării elevilor la lecție rezultă atît din caracterul procesului de învățămînt din școala noastră, cît și din scopul general al educației comuniste.

Învățămîntul din școala nouă necesită o atenție activă a elevilor pentru urmărirea explicației profesorului, o înțelegere clară a cunoștințelor predate și străduința elevilor de a le reține. Antrenarea elevilor în diferite forme ale muncii independente contribuie la dezvoltarea forțelor lor de cunoaștere, a spiritului de observație și a gîndirii. Cunoștințele obținute pe baza experienței proprii sînt mai bine înțelese de elevi și sînt reținute mai mult timp. În cazul cînd elevii ascultă numai și înregistrează cele spuse de profesor sau privesc demonstrațiile efectuate de acesta, interesul lor scade, iar activitatea intelectuală se reduce la o simplă memorare.

Munca independentă a elevilor este, de asemenea, necesară pentru însușirea cunoștințelor din diferite izvoare, cu ajutorul observațiilor, al experiențelor, al studierii materialului din diferite cărți. Ea este necesară și pentru formarea priceperilor și deprinderilor în procesul aplicării cunoștințelor în practică. Fără participarea activă a elevilor nu este posibilă efectuarea exercițiilor, rezolvarea problemelor, aplicarea cunoștințelor în practică.

Activitatea independentă dezvoltă interesul pentru învățătură și dorința de a cunoaște, dînd elevilor satisfacția căutării și găsirii soluțiilor pentru problemele puse. Ea contribuie și la formarea simțului de răspundere față de sarcinile primite, precum și la dezvoltarea străduinței de a le îndeplini cît mai bine, a elanului și disciplinei în muncă.

Necesitatea activizării elevilor la lecție rezultă și din scopul general al educației comuniste, deoarece acesta urmărește pregătirea unor participanți activi și plini de inițiativă la construirea socialismului, care trebuie să știe să dobîndească cunoștințe noi în mod independent, să-și însușească priceperi și deprinderi pe care să le aplice constructiv în viață, în muncă.

Din cele de mai sus rezultă una din principalele sarcini care revin fiecărui cadru didactic: educarea spiritului de independență, ca trăsătură a personalității elevilor. Numai prin organizarea justă a muncii independente a elevilor este posibilă însușirea conștientă și temeinică a cunoștințelor de către elevi.

Deși majoritatea profesorilor sînt convinși de importanța muncii independente la lecție, totuși unii nu-i acordă atenția cuvenită.

Munca independentă a elevilor poate fi folosită cu succes, atît la predarea noilor cunoștințe, la fixarea și aplicarea lor, cît și la verificarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobîndite anterior. La predarea noilor cunoștințe, munca independentă a elevilor poate fi îmbinată cu explicația profesorului, care conduce activitatea instructiv-educativă din cadrul lecției, în variate feluri. Sînt indicate mai multe forme de îmbinare a muncii independente a elevilor cu expunerea cunoștințelor de către profesor: 1. Profesorul explică întregul material al lecției noi, iar elevii depun o activitate independentă pentru a-l fixa și adînci; 2. Profesorul explică problemele de bază ale noii lecții pe care elevii le dezvoltă și le completează prin muncă independentă; 3. Profesorul îi introduce pe elevi în tema lecției noi, rămînînd ca ei s-o studieze în mod independent; 4. Lecția nouă începe cu munca independentă a elevilor și se continuă cu completările și concluziile profesorului etc.

Formele de muncă independentă a elevilor sînt multiple: generalizările făcute de elevi pe baza explicațiilor date de către profesor sau pe baza experiențelor; efectuarea unor experiențe pentru a identifica și a obține substanțe sau pentru a provoca fenomene chimice; lucrări de laborator prin care elevii aplică în mod independent cunoștințele însușite la lecții sau execută

experiențe cu caracter de cercetare; rezolvarea unor probleme, munca cu manualul la lecție; efectuarea temelor date pentru acasă etc. În ultimul timp au apărut studii care dau o clasificare sistematică formelor muncii independente a elevilor la lecții, ținînd seama de sarcina didactică pentru rezolvarea căreia este folosită această muncă.

Însușirea cunoștințelor în mod independent este din ce în ce mai mult folosită la lecție, cu ajutorul manualului, mai ales la clasele mari. Pînă nu de mult, se considera că manualul trebuie folosit numai pentru fixarea cunoștințelor, după ce acestea au fost expuse de către profesor. Mulți pedagogi recomandă, în ultimul timp, ca manualul să fie folosit la lecții și pentru însușirea cunoștințelor noi.

Rolul profesorului în activizarea elevilor la lecție este deosebit de important. El are sarcina să stimuleze pe elevi la o muncă de învățare activă, să le trezească interesul pentru însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, să creeze o atmosferă de elan emoțional pentru activitatea de cunoaștere.

Prin mărirea ponderei muncii independente a elevilor la lecție, rolul conducător al profesorului în procesul de învățămînt nu se micșorează, ci, dimpotrivă, crește, activitatea lui devenind mai intensă și mai variată. Pregătindu-se pentru lecție, el alege cu grijă metodele și procedeele prin care va stimula gîndirea independentă a elevilor. În timpul lecțiilor, urmărește cu atenție dezvoltarea activității elevilor, luînd în considerare particularitățile lor individuale, le acordă sprijinul necesar și îi obișnuiește cu autocontrolul. Cu alte cuvinte, profesorul trebuie să urmărească cu perseverență dezvoltarea activității elevilor, a spiritului de inițiativă și de independență, ca trăsături principale ale personalității lor.

Uneori, profesorii, considerînd munca independentă a elevilor ca un scop în sine, nu se îngrijesc de crearea condițiilor necesare pentru stimularea gîndirii în timpul efectuării acestei munci. Din această cauză, unii elevi lucrează numai în aparență în mod independent.

Prin conținutul ei, chimia, ca obiect de învățămînt în școala de cultură generală, oferă nenumărate posibilități pentru stimularea gîndirii elevilor, pentru activizarea lor în vederea realizării tuturor sarcinilor didactice ale lecției.

Predarea chimiei contribuie la dezvoltarea unor calități intelectuale și morale ale elevilor, cum sînt: spiritul de observație, interesul pentru studiu, gîndirea logică, priceperea de a cerceta în mod independent fenomenele naturii, perseverența și disciplina în muncă. Pentru dezvoltarea la elevi a acestor calități este necesar ca lecțiile de chimie și munca în afara clasei să se organizeze în așa fel, încît însușirea cunoștințelor de chimie să se facă întotdeauna cu participarea activă a întregii clase.

Elevii trebuie să fie antrenați în mod treptat, pe măsura dezvoltării lor intelectuale, în variatele forme ale muncii independente. La început, contribuția elevilor constă în urmărirea explicațiilor și demonstrațiilor pe care le face profesorul și în generalizări, sub directa îndrumare a acestuia. Mai tîrziu, ei sînt obișnuiți să observe, să efectueze singuri experiențe și să tragă concluziile care se impun. Însușirea cunoștințelor noi, cu ajutorul manualului și al altor lucrări, efectuarea de experiențe, de lucrări de laborator, rezolvarea unor probleme, se pot realiza de către elevi numai după ce aceștia și-au însușit priceperea de a lucra în mod independent.

La lecțiile de chimie elevii trebuie să cunoască fenomenele chimice pe bază de experiențe, să deducă legile fundamentale ale chimiei din studiul direct al fenomenelor, să se obișnuiască să facă singuri generalizări științifice.

Necesitatea ridicării continue a nivelului predării chimiei pentru a corespunde cît mai bine cerințelor pe care producția le pune în fața școlii a determinat în ultimul timp o preocupare tot mai intensă a profesorilor pentru activizarea elevilor la lecțiile de chimie.

În cadrul comisiilor metodice și al cercurilor pedagogice ale profesorilor de chimie, problema muncii independente a elevilor la lecții este tot mai mult discutată. Discuțiile se referă la formele muncii independente a elevilor, la momentul cînd trebuie efectuate, la îmbinarea muncii independente a elevilor cu explicația profesorului, la procedeele de activizare a elevilor etc.

În continuare, vom analiza modul în care s-au utilizat diferite forme de muncă independentă a elevilor în cadrul sistemului de lecții „Acizii organici", din capitolul „Combinații organice cu funcțiuni", ținut la clasa a XI-a reală de la Școala medie „Emil Racoviță" din Cluj, de către profesoara C. M., sub îndrumarea noastră.

Pregătirea profesoarei pentru predarea acestui sistem de lecții s-a concretizat în următorul plan (pag. 64) din care se pot desprinde variatele forme ale muncii independente și modul în care au fost ele subordonate scopului urmărit la această temă.

★

Lecția întîia a început cu enunțarea temei și cu repartizarea conținutului ei pe cele cinci lecții. Precizînd că o bună parte din cunoștințele pe care le vor învăța pot fi însușite prin munca lor independentă, profesoara a căutat să stimuleze interesul elevilor pentru această activitate. Cunoscînd prepararea și proprietățile alcoolilor și ale aldehidelor, precum și proprietățile chimice ale acizilor anorganici, elevii au putut afla cu destulă ușurință modul de preparare, proprietățile și întrebuințările acizilor organici, pe baza experiențelor și a comparației cu cele învățate.

Trecînd la predarea conținutului primei lecții, profesoara a pus întrebări prin care a cerut elevilor să se gîndească la reacțiile chimice cunoscute, care duc la formarea de acizi organici.

Elevii au stabilit că acizii organici se pot obține prin reacția de oxidare a aldehidelor, a alcoolilor sau prin oxidarea mai puternică a unor hidrocarburi. Ei au scris apoi în mod independent în caietele lor ecuațiile chimice care reprezintă fazele de oxidare a metalului la acid formic.

TEMA: ACI

Scopul temei: Cunoașterea de către elevi a proprietăților care derivă din prezența preparare a acestor acizi, pe baza explicației profesoarei și a muncii și anorganici elevii să înțeleagă unitatea dintre substanțele organice triei chimice care folosesc acizi organici.

Nr. crt. al lecții-lor	Subiectul lecției	Scopul lecției	Tipul lecției
1	Acizi organici (generalități).	Proprietățile acizilor organici sînt determinate de prezența —COOH în molecula lor.	Lecție introductivă pentru însușirea cunoștințelor noi.
2	Acidul formic. Acidul acetic.	Concretizarea proprietăților caracteristice ale acizilor organici pe baza grupării —COOH și scoaterea în evidență a caracterului de reductor al acidului formic.	Lecție mixtă cu verificarea în timpul predării.
3	Acizii grași.	Pe lîngă proprietățile comune tuturor acizilor organici, acizii grași au proprietatea de a forma grăsimi și săpunuri, care la rîndul lor au numeroase aplicații practice.	Lecție mixtă cu succesiunea etapelor în timp.
4	Acizii dicarboxilici saturați.	Cunoașterea proprietăților care derivă din prezența a două grupări —COOH în molecula acizilor organici.	Lecție mixtă cu succesiunea etapelor în timp.
5	Lucrări de laborator la tema: acizii organici.	Verificarea priceperilor elevilor de a prepara unii acizi organici, de a-i recunoaște pe baza unor proprietăți și punerea în evidență a unor reacții caracteristice ale acizilor organici, bazîndu-se pe —COOH din molecula lor.	Lecție de recapitulare și verificare practică

ZII ORGANICI

grupării —COOH în molecula acizilor organici, precum și a unor metode noi de independente practice și teoretice a elevilor. Prin comparația dintre acizii organici și cele anorganice. Dezvoltarea interesului la elevi pentru diferite ramuri ale indus-

Metode și procedee	Activitatea independentă a elevilor	Material didactic	Tema pentru acasă
Conversație. Observații independente ale elevilor.	Muncă independentă practică: experiențe frontale. Muncă independentă teoretică: scrierea ecuațiilor chimice, comentare.	E s t e i n d i c a t î n t e x t	E s t e i n d i c a t î n t e x t
Munca cu manualul. Conversație. Observații independente ale elevilor.	Muncă independentă teoretică cu manualul. Scrierea unor ecuații chimice. Muncă independentă practică: experiențe frontale. Comentare.		
Expunere cu caracter explicativ. Conversație. Observații independente ale elevilor.	Concluzii pe baza expunerii profesoarei. Muncă independentă practică: experiență frontală. Muncă independentă teoretică: scrierea ecuațiilor chimice, comentare.		
Explicație. Conversație. Observații independente ale elevilor.	Muncă independentă teoretică: scrierea ecuațiilor chimice. Comentare. Muncă independentă practică: experiență frontală.		
Observații independente ale elevilor, pe baza lucrărilor de laborator.	Lucrări de laborator cu caracter de cercetare.		

În timp ce elevii au scris ecuațiile chimice, profesoara a observat dacă ei le scriu corect, cerînd unora să explice fazele de oxidare ale metanului la acid formic, precum și produsele obținute în diferitele faze de oxidare.

Pentru a-i conduce în înțelegerea criteriilor de clasificare a acizilor organici, li s-a cerut elevilor să scrie în caietele lor formulele chimice ale unor acizi al căror număr de atomi din molecula lor a fost indicat de către profesoară. În continuare, profesoara a cerut elevilor să scrie în caiete formula chimică a unui acid care are gruparea — COOH legată de un ciclu benzenic, precum și a unor acizi organici în a căror moleculă există o dublă legătură sau două grupări —COOH.

După ce elevii au scris în caiete formulele chimice cerute, profesoara a arătat că acești acizi se numesc: acid acetic, propionic, palmitic, benzoic, acrilic, oleic, oxalic.

Proprietățile fizice ale acizilor organici nu au fost prezentate de către profesoară. Elevii au dedus aceste proprietăți printr-un efort de gîndire independentă, făcînd analogie cu proprietățile fizice ale alcoolilor și aldehidelor învățate în lecțiile anterioare.

Proprietățile chimice ale acizilor organici elevii le-au învățat pe baza muncii independente practice efectuate de ei.

În acest scop, profesoara a spus elevilor că printre substanțele care se găsesc pe mesele lor sînt substanțe cu ajutorul cărora se pot determina proprietățile chimice ale acizilor organici. Le-a mai atras atenția că este necesar să se gîndească la procedeele folosite pentru determinarea proprietăților acizilor anorganici.

Pe mesele elevilor au fost pregătite dinainte bucăți mici de magneziu, pulbere de oxid de cupru, substanțe pentru a prepara hidroxid de cupru, carbonat de calciu, acid acetic, alcool etilic, acid sulfuric. Au mai fost pregătite apă, eprubete, lampă de spirt, chibrituri.

Fără să aștepte alte indicații din partea profesoarei, elevii au pus în eprubete cîte o bucată mică de magneziu peste care au turnat acid acetic, observînd reacția chimică care se petrece.

La cererea profesoarei, un elev a comentat reacția chimică în felul următor: „În reacția dintre magneziu și acidul acetic, magneziul a înlocuit hidrogenul din gruparea —COOH din molecula acidului acetic, punîndu-l în libertate, iar în eprubetă rămîne acetatul de magneziu. Prezența hidrogenului se poate constata aprinzîndu-l". Elevii au efectuat experiența pentru a identifica hidrogenul. Ecuația reacției dintre acidul acetic și magneziu a fost notată de elevi în caiete.

Elevii au introdus, apoi, într-o eprubetă pulbere de oxid de cupru, peste care au turnat acid acetic și prin încălzire au obținut acetat de cupru. Pe acesta l-au recunoscut după culoarea albastră-verzuie. Un elev a explicat reacția chimică produsă și a arătat care sînt substanțele rezultate. Toți elevii au scris în caietele lor ecuațiile chimice respective.

În continuare, elevii au determinat, la fel, prin experiențe executate independent, și celelalte proprietăți ale acizilor organici și anume reacția lor cu bazele și cu sărurile.

Profesoara, urmărind cu atenție cum lucrează fiecare elev, a constatat că aproape toți elevii au efectuat experiențele corect și au folosit just sub-

stanțele, prin analogie cu modul în care le-au utilizat la determinarea proprietăților acizilor anorganici.

După terminarea experiențelor, profesoara a pus clasei întrebarea: „Care sînt concluziile cu privire la proprietățile chimice ale acizilor organici?" Elevii au arătat că acizii organici manifestă, în general, proprietățile acizilor anorganici, deoarece și acizii organici, prin dizolvarea lor în apă, suferă o disociație punînd în libertate protoni.

Profesoara a precizat că elevii au dedus pînă acum numai unele proprietăți chimice ale acizilor organici și anume reacția lor cu metalele, cu oxizii metalelor, cu bazele și cu sărurile, obținînd în toate aceste cazuri săruri ale acidului organic respectiv.

Pentru completarea proprietăților chimice ale acizilor organici, profesoara a cerut elevilor să execute independent reacția chimică dintre acidul acetic și alcoolul etilic, în prezența acidului sulfuric. După efectuarea experienței elevii au scris în mod independent ecuația reacției chimice.

La întrebarea profesoarei privind concluziile pe care le-au tras din această experiență, elevii au arătat că reacția acidului acetic cu alcoolul, în care se elimină —OH din —COOH, se deosebește de reacțiile executate cu substanțe anorganice, în care atomul de hidrogen din —COOH este pus în libertate.

Profesoara a atras, însă, atenția elevilor că această concluzie nu se poate generaliza la toate substanțele organice, deoarece reacția dintre acizii organici și alcooli este o reacție moleculară, al cărei rezultat este influențat de diferite condiții de lucru, pe cînd reacțiile dintre oxizii organici și substanțele anorganice sînt reacții ionice; profesoara a mai subliniat că experiențele efectuate de elevi duc la concluzia generală că acizii organici reacționează diferit, în condiții diferite. Această idee este importantă pentru dezvoltarea convingerii elevilor că mișcarea chimică a materiei îmbracă forme variate, în funcție de formele concrete în care are loc. Ca temă pentru acasă elevii au primit să determine valoarea lui R pentru acizii care au formulele chimice $C_5H_{10}O_2$, $C_{17}H_{34}O_2$ și $C_6H_{12}O_2$.

În această lecție, deci, elevii au cunoscut proprietățile chimice ale acizilor organici, prin activitatea practică sub forma experiențelor executate frontal și prin munca teoretică independentă, care a constat în scrierea ecuațiilor chimice de către elevi în caiete. De obicei, aceste proprietăți sînt prezentate de către profesor în mod verbal, sau, uneori, acesta le demonstrează la masa de laborator, iar elevii le înregistrează.

Deși elevii au cunoscut din anii anteriori proprietățile chimice ale acizilor anorganici, totuși munca lor a fost însemnată, deoarece au efectuat, în condiții noi, reacții chimice cunoscute și au determinat unele proprietăți chimice ale acizilor organici prin analogie cu proprietățile chimice ale acizilor anorganici.

Antrenarea elevilor în variate forme ale muncii independente a dat posibilitate profesoarei să verifice, pe întregul parcurs al lecției, nu numai cunoștințele însușite anterior de elevi, ci și capacitatea elevilor de a le folosi în condiții noi sau de a deduce, pe baza lor, alte cunoștințe. Activitatea independentă a mai permis profesoarei să aprecieze pricepe rea elevilor de a alege dintre substanțele pregătite pe mese, pe cele potrivite pentru expe-

rienţe, de a mînui aceste substanţe în mod corect şi de a scrie exact ecuaţiile chimice ale reacţiilor efectuate.

În această lecţie, verigile didactice (verificarea, predarea şi fixarea cunoştinţelor) nu au fost separate în timp, ci îmbinate. Îmbinarea verificării cu celelalte metode didactice a dat posibilitate profesoarei să constate nu numai ceea ce ştiu elevii, dar şi felul în care gîndesc şi în care aplică principiile generale în cazuri speciale.

În felul acesta, aprecierea cu note a unui număr de şase elevi, făcută de profesoară, pentru întreaga activitate desfăşurată la lecţie, a fost mult mai reală, contribuind la stimularea elevilor în toate etapele lecţiei.

În lecţia a doua, care a avut ca subiect: *Acidul formic, acidul acetic*, profesoara a folosit, pentru însuşirea cunoştinţelor despre acidul formic, munca independentă a elevilor cu manualul.

La începutul lecţiei, profesoara a dat ca sarcină elevilor să înveţe independent, din manual, despre acidul formic, pe baza următorului plan, pe care l-a scris pe tablă: *Istoric, preparare, proprietăţi fizice, proprietăţi chimice, întrebuinţări.* Profesoara a cerut elevilor să fie atenţi în special la proprietăţile chimice ale acidului formic, pentru a observa că acest acid se deosebeşte întrucîtva de ceilalţi acizi organici.

După cele 10 minute date elevilor pentru studiul individual, profesoara, prin întrebări puse clasei, a verificat cunoştinţele dobîndite de elevi despre acidul formic, aducînd completări cu privire la istoricul şi la prepararea acidului formic.

În timpul verificării, toţi elevii, supraveghiaţi de profesoară, au scris în caietele lor, lucrînd în mod independent, ecuaţiile, reacţiile de preparare a acidului formic.

Pentru a scoate în evidenţă deosebirea dintre acidul formic şi ceilalţi acizi, profesoara le-a cerut elevilor să efectueze frontal experienţa „oglinzi de argint", pe care elevii o cunoşteau de la studiul aldehidelor. De data aceasta însă, elevii au folosit acidul formic pentru reducerea azotatului de argint amoniacal. Elevii au scris în mod independent, în caiete, ecuaţiile reacţiilor care reprezintă proprietăţile chimice ale acidului formic.

Cunoştinţele despre acidul acetic au fost însuşite de către elevi pe baza expunerii profesoarei şi a muncii lor independente. Profesoara a expus evoluţia metodelor de preparare a acidului acetic. Pe baza cunoştinţelor primite, elevii, lucrînd independent în continuare, au ales dintre substanţele pe care le-au avut pregătite pe mese (acetat de sodiu şi acid sulfuric) şi au preparat acidul acetic. De asemenea, elevii au scris în mod independent ecuaţiile reacţiilor prin care se scot în evidenţă proprietăţile chimice ale acidului acetic.

În această lecţie, verificarea cunoştinţelor dobîndite de elevi în lecţia precedentă (generalităţi despre acizii organici), s-a putut face în timpul muncii independente a elevilor, deoarece însuşirea cunoştinţelor generale despre acidul acetic a constat în concretizarea cunoştinţelor generale despre acizii organici.

Ca temă pentru acasă, profesoara a dat elevilor să scrie ecuaţiile reacţiilor chimice care se produc între acidul acetic şi soda caustică, între acetatul de calciu şi soda caustică, să arate dacă aceste reacţii chimice se

desfășoară pînă la capăt și în caz afirmativ să arate care este cauza. Elevii au mai primit și o problemă de calcul: „Ce volum de oxid de carbon trebuie să intre în reacție cu hidroxidul de sodiu, pentru a forma 17 g de formiat de sodiu?".

Urmărind cu atenție munca independentă a elevilor și ținînd seama de răspunsurile date, profesoara a putut aprecia cu note, la sfîrșitul lecției, șapte elevi.

Lecția a treia a avut ca subiect: *Acizii grași.* În această lecție, profesoara a folosit munca independentă a elevilor, atît la verificarea cunoștințelor însușite de elevi în cele două lecții precedente, cît și la predarea noilor cunoștințe.

La începutul lecției profesoara a anunțat că se vor verifica mai întîi cunoștințele elevilor despre acizii organici în general, insistîndu-se asupra acizilor formic și acetic, în care scop va pune elevilor întrebări de bază, urmînd ca ei să se gîndească la un plan după care să răspundă și să efectueze experiențele necesare pentru ilustrarea răspunsurilor. Profesoara a mai atras atenția elevilor că pe masa de laborator se găsesc substanțe și vase de laborator dintre care elevii își vor alege pe acelea de care au nevoie pentru experiențe. A reamintit elevilor sarcina care le revine în timp ce unul din ei răspunde și anume să fie atenți la conținutul răspunsului și la forma de prezentare, pentru a putea face aprecieri și completări în legătură cu răspunsurile date.

Prima întrebare de bază, adresată de profesoară întregii clase, a fost: Care sînt proprietățile fizice și chimice ale acizilor organici?

După o mică pauză în timpul căreia fiecare elev și-a întocmit un plan pentru a răspunde la întrebarea pusă, profesoara a numit un elev care a anunțat planul alcătuit de el, afirmînd că: „În legătură cu proprietățile fizice voi vorbi despre starea de agregare, punctul de topire și de fierbere, precum și despre solubilitatea acizilor organici, iar la proprietățile chimice, voi vorbi despre reacția acizilor organici cu substanțele anorganice și cu cele organice". Elevul a dezvoltat, apoi, în mod independent problemele indicate în plan.

Pentru demonstrarea proprietăților chimice, elevul a efectuat următoarele experiențe: reacția dintre acidul formic și zinc, reacția dintre acidul formic și carbonatul de magneziu și reacția dintre acidul formic și alcoolul etilic. Elevul și-a ales singur substanțele de care a avut nevoie și a scris pe tablă ecuația chimică a reacției, după fiecare experiență efectuată.

La cererea profesoarei, elevii din clasă au apreciat răspunsul colegului și au adus completările necesare. Unul din elevi a arătat că răspunsul a fost corect și clar exprimat, însă că s-a omis să se precizeze că acizii organici cu peste 12 atomi de carbon în moleculă nu sînt solubili în apă. Alt elev a remarcat că nu s-a arătat temperatura de fierbere a acizilor organici, în raport cu temperatura de fierbere a alcoolilor. Un al treilea elev a fost de părere că nu s-a subliniat suficient faptul că proprietățile acizilor organici sînt determinate de prezența grupării —COOH în molecula lor și că acizii organici sînt rezistenți la oxidare și reducere, cu excepția acidului formic, deoarece la acest acid gruparea —COOH este legată de un atom de hidrogen și nu de un radical.

A doua întrebare de bază pusă de profesoară a fost cu privire la metodele de preparare a acizilor organici.

După ce elevii și-au întocmit fiecare pentru sine planul de răspuns, elevul numit de profesoară a arătat că se va referi mai întîi la metodele generale de preparare a acizilor organici, iar apoi la cele de preparare a acizilor formic și acetic.

Dezvoltîndu-și planul, elevul a scris pe tablă ecuațiile chimice ale reacțiilor respective.

A treia întrebare s-a referit la întrebuințările acizilor formic și acetic, care se pot deduce din proprietățile acestora, cunoscute de elevi. Elevul numit a enumerat, conform planului întocmit, multiplele întrebuințări ale acizilor formic și acetic în industria materiilor colorante, a medicamentelor, a fibrelor sintetice etc.

După completările aduse de clasă, profesoara a apreciat modul în care s-au pregătit elevii, subliniind progresul realizat de aceștia în răspunsurile independente date pe baza planului întocmit de ei.

Verificarea a durat 17 minute, 5 elevi primind note.

În cursul verificării cunoștințelor elevilor, profesoara a căutat să constate volumul de cunoștințe însușite și priceperea elevilor de a prezenta aceste cunoștințe în mod independent, pe baza unui plan logic, fără să aștepte întrebări ajutătoare din partea profesoarei. De asemenea, profesoara a controlat priceperea elevilor de a alege substanțele necesare și de a efectua singuri experiențele considerate ca fiind cele mai concludente, precum și priceperea de a privi critic răspunsurile colegilor și de a aduce completări juste și bine argumentate.

Predarea cunoștințelor noi despre acizii grași s-a făcut pe baza expunerii profesoarei, îmbinate cu munca independentă a elevilor.

În timp ce a caracterizat acizii butiric, palmitic și stearic, profesoara a scris pe tablă formulele chimice ale acestor acizi, adăugînd și formula chimică a acidului oleic. Din această formulă chimică elevii au recunoscut că acidul oleic este un acid nesaturat, deoarece are în molecula sa o dublă legătură.

În continuare, elevii au primit sarcina să demonstreze în mod practic prezența dublei legături în molecula acidului oleic. Elevii au executat experiența în mod corect, introducînd apă de brom în acidul oleic și constatînd că ea s-a decolorat. Rolul profesoarei a fost să observe substanțele alese de elevi și felul în care ei execută experiența. Apoi, elevii au scris în caietele lor ecuația chimică a reacției care s-a petrecut. Un elev a comentat experiența, arătînd că acidul oleic este un acid nesaturat și ca atare a adiționat bromul din apa de brom, din care cauză acesta s-a decolorat.

Ca temă pentru acasă, elevii au primit să rezolve problema de calcul: „Care este volumul de aer necesar pentru combustia totală a unei lumînări de acid stearic de 60 g ?".

Lecția a patra a avut ca subiect: *Acizii dicarboxilici saturați.* În această lecție s-a folosit munca independentă a elevilor, atît la însușirea noilor cunoștințe, cît și la fixarea și la aprofundarea cunoștințelor predate.

La predarea noilor cunoștințe, munca independentă a elevilor s-a îmbinat cu explicația profesoarei. Arătînd modul industrial de obținere a alcoolului

oxalic din formiat de sodiu, profesoara a cerut elevilor să se gîndească la fazele de transformare a formiatului de sodiu în acid oxalic și să scrie în caietele lor ecuațiile chimice ale reacțiilor respective. În timp ce elevii au scris în caiete ecuațiile chimice, profesoara a controlat cum lucrează, constatînd că majoritatea lor au scris corect. În continuare, folosind metoda conversației euristice, profesoara a condus pe elevi în însușirea cunoștințelor în legătură cu proprietățile fizice, cu proprietățile chimice și cu întrebuințările acidului oxalic. În acest scop, profesoara a pus elevilor problema dacă nu s-ar putea folosi, pentru efectuarea experienței, permanganatul de potasiu. Elevii, cunoscînd proprietatea de oxidant a permanganatului de potasiu, au introdus acid oxalic peste o soluție diluată de permanganat de potasiu, acidulată cu acid sulfuric și au observat că acesta se decolorează.

La cererea profesoarei, un elev a explicat că decolorarea soluției de permanganat de potasiu s-a produs în urma descompunerii acidului oxalic, prin oxidarea sa cu permanganat de potasiu.

Ca temă pentru acasă, elevii au primit să scrie ecuația reacției de descompunere a oxalatului de argint, precum și formula chimică a oxalatului de aluminiu.

A cincea lecție, ultima din acest sistem de lecții, a fost intitulată: *Lucrări de laborator cu tema acizi organici.* Ea a avut ca sarcină didactică fundamentală să verifice priceperea elevilor de a folosi cunoștințele despre acizii organici, însușite în lecțiile anterioare, pentru prepararea și recunoașterea unor acizi organici, precum și pentru dovedirea unor proprietăți chimice ale acizilor organici, prin care se explică utilizarea acestora în diferitele ramuri ale industriei chimice.

Lecția s-a bazat aproape în întregime pe munca independentă a elevilor. După o scurtă verificare orală frontală a cunoștințelor de bază, însușite de elevi în cele patru lecții anterioare, profesoara a ridicat pînza cu care a fost acoperită tabla. Pe tablă au fost scrise următoarele sarcini practice, pe care elevii urmau să le efectueze independent:

1. Obținerea unui acid organic dintr-o stare a sa și recunoașterea acidului organic obținut.
2. Prepararea acetatului de izoamil.
3. Recunoașterea acidului oleic.
4. Prepararea acetatului feric și hidroliza acestuia.
5. Scoaterea unei pete de rugină.

Pe mese, elevii au avut pregătite substanțe și vase de laborator necesare efectuării acestor lucrări.

Profesoara le-a atras atenția elevilor să noteze în caietele lor toate observațiile în timpul lucrărilor, precum și ecuațiile chimice ale reacțiilor pe care le vor efectua.

Pentru prima lucrare, elevii au primit fiecare cîte un pachet compus din cîte trei plicuri numerotate, fiecare plic conținînd cîte o sare. Sărurile folosite au fost: formiat de sodiu, acetat de sodiu și sulfat de sodiu. La pregătirea lucrării de laborator, profesoara a format trei categorii de pachete, de cîte trei tipuri. Pachetele din prima categorie au cuprins un plic cu formiat de sodiu și două plicuri cu sulfat de sodiu. În pachetele din a doua categorie

au fost puse un plic cu acetat de sodiu și două plicuri cu sulfat de sodiu, iar în pachetele din a treia categorie au fost un plic cu formiat de sodiu, al doilea cu acetat de sodiu și al treilea cu sulfat de sodiu. Profesoara a distribuit pachetele în așa fel, încît elevii vecini să nu aibă pachete cu plicuri din aceeași categorie, notîndu-și ce pachete a primit fiecare elev.

Elevii au tratat, lucrînd în mod independent, fiecare substanță din cele trei plicuri cu acid sulfuric concentrat și au obținut sau numai acidul formic, sau numai acidul acetic, sau acidul formic și acidul acetic, în funcție de sărurile conținute în cele trei plicuri primite. Acizii obținuți au fost recunoscuți de elevi după miros.

A doua lucrare a constat din prepararea acetatului de izoamil. Elevii au făcut un amestec de alcool izoamilic și de acid acetic, peste care au turnat cîteva picături de acid sulfuric concentrat. După încălzire, au obținut acetatul de izoamil, pe care l-au recunoscut după mirosul său plăcut.

Pentru a treia lucrare, elevii au primit două eprubete fără etichete; în una se găsea acid oleic, iar în alta un ulei mineral. Conținutul acestor eprubete nu se deosebea după culoare. Elevii au avut sarcina să cerceteze în care eprubetă este acidul oleic. Fără să primească vreo indicație din partea profesoarei, elevii — știind că acidul oleic este un acid nesaturat și că în consecință adiționează bromul — au turnat pe rînd în ambele eprubete apă de brom. Văzînd că în una din eprubete apa de brom se decolorează, elevii au tras concluzia că în acea eprubetă se află acid oleic.

La a patra lucrare, elevii au preparat acetatul feric din acetat de sodiu și clorură ferică. Ei au ales singuri pentru această lucrare clorura ferică, din mai multe săruri de fier aflate pe mesele lor. În continuare, prin fierbere, elevii au hidrolizat soluția roșie-brună de acetat feric.

La a cincea lucrare, elevii au primit ca sarcină să scoată o pată de rugină de pe bucăți mici de pînză, pregătite special dinainte. Cunoscînd caracterul de reducător al acidului oxalic, elevii l-au ales pentru a-l folosi la scoaterea petei de rugină.

Majoritatea elevilor au efectuat corect aceste lucrări, dovedind cunoașterea temeinică a temei, priceperea de a alege substanțele necesare pentru efectuarea lucrărilor și deprinderi de a mînui cu ușurință substanțe și vase de laborator. Ei au știut să exprime reacțiile efectuate prin ecuații chimice corespunzătoare.

În timp ce elevii au lucrat în mod independent, profesoara a urmărit cu atenție modul în care și-au ales ei substanțele, procedeele folosite și rezultatele obținute. Pentru a se convinge că elevii nu lucrează în mod mecanic, profesoara a cerut unor elevi să comenteze atît aspectul practic, cît și pe cel teoretic al lucrării efectuate. La această lecție, profesoara a reușit să cunoască și să aprecieze o serie de aspecte ale muncii elevilor, care au scos în evidență pregătirea lor teoretică și practică. Zece elevi au primit note.

Ca temă pentru acasă, elevilor li s-a dat o problemă cu caracter practic și anume să toarne o soluție diluată de permanganat de potasiu peste o mică cantitate de ulei comestibil pusă într-un pahar mic, să observe dacă are loc un fenomen chimic și în caz afirmativ, să-l explice.

★

După cum s-a putut constata, în acest sistem de lecții elevii au fost antrenați în variate forme ale muncii independente, atît pentru însușirea, fixarea și aplicarea noilor cunoștințe, cît și pentru verificarea pregătirii lor. Aceste forme s-au stabilit ținîndu-se seama de pregătirea teoretică și practică a elevilor, precum și de măsura în care ei au stăpînit procedeele necesare pentru îndeplinirea sarcinilor urmărite.

În cadrul muncii independente practice, un loc important l-au ocupat experiențele frontale, executate de elevi în vederea însușirii cunoștințelor noi, precum și pentru fixarea cunoștințelor sau pentru verificarea pregătirii elevilor pentru lecții.

Variatele forme ale muncii independente teoretice și practice a elevilor, precum și activitatea desfășurată de ei sub conducerea nemijlocită a profesoarei, au prezentat o unitate perfectă, toate acestea urmărind să realizeze scopul predării întregii teme, care a constituit firul călăuzitor al activității la aceste lecții.

Experiențele și lucrările de laborator efectuate în mod independent au scos în evidență, în mod practic, justețea principiului care a stat la baza sistemului de lecții învățat, și anume că proprietățile acizilor organici sînt dependente de prezența grupării —COOH în molecula lor. Cu această ocazie, elevii au mai cunoscut un alt aspect important al interdependenței combinațiilor organice cu funcțiuni.

Desigur, nu toți elevii au putut să facă față tuturor cerințelor muncii independente. Astfel, au fost unii elevi care nu au reușit să scrie singuri ecuațiile chimice, acestea trebuind să fie scrise de profesoară, pe tablă, fapt ce a luat din timp și a întrerupt activitatea celorlalți elevi. Pe alți elevi, profesoara a trebuit să-i ajute în alegerea substanțelor necesare pentru experiențe.

Au fost unii elevi care n-au reușit să rețină esențialul din fragmentul de lecție învățat după manual, acesta trebuind să fie redat de către ceilalți elevi și de profesoară. Au fost și elevi care n-au reușit să alcătuiască un plan logic al răspunsului cerut de profesoară.

Temele pentru acasă, date de profesoară, au avut drept scop să obișnuiască pe elevi să aplice în practică, prin muncă independentă, cunoștințele dobîndite la lecții. Subiectele temelor fiind simple, nu a fost nevoie de comentarii prealabile.

Verificarea temelor pentru acasă s-a făcut frontal de către profesoară, în lecția următoare. În general, rezultatele au fost bune. Greșelile constatate au fost discutate în clasă.

Pentru a îmbina cît mai judicios munca independentă a elevilor cu expunerea sa, pentru a sesiza la timp rezultatele acestei îmbinări, precum și pentru a putea urmări munca independentă a fiecărui elev, introducerea muncii independente la lecții a cerut profesoarei un efort deosebit.

Cunoștințele însușite de elevi în aceste lecții, au fost mai temeinice. Lecțiile au contribuit, în același timp, la dezvoltarea gîndirii elevilor și a priceperii de a dobîndi cunoștințe noi, lucrînd în mod independent.

La fixarea cunoștințelor însușite, munca independentă a dat posibilitate elevilor să le adîncească și să le aplice în condiții noi, fapt care prezintă o importanță deosebită pentru pregătirea lor practică.

Verificarea cunoștințelor, pe baza muncii independente a elevilor, a permis profesoarei să cunoască mai bine pregătirea acestora, deoarece ea a putut constata cunoștințele și priceperea lor de a folosi substanțe și utilaje de laborator, calitatea deprinderilor practice însușite etc.

În al doilea rînd, folosirea muncii independente la lecții a asigurat aplicarea unor forme variate de desfășurare a lecțiilor adecvate conținutului lor și celorlalte condiții concrete în care au avut loc, înlăturîndu-se șablonul.

În al treilea rînd, munca independentă la lecții a permis utilizarea economică a timpului, cele 50 de minute ale lecției fiind folosite cu maximum de randament de întreaga clasă, înlăturîndu-se astfel timpii morți.

Toate acestea au contribuit la transformarea lecțiilor într-o intensă muncă colectivă, care a adus fiecărui elev satisfacția că a contribuit la realizarea sarcinilor comune, că a sporit bagajul de cunoștințe, că a făcut un pas înainte.

La aceste lecții s-a putut observa interesul elevilor pentru chimie, trezit de munca independentă efectuată de ei, și dorința lor de a cunoaște, de a lucra în mod practic, fapte care au o importanță deosebită pentru formarea unei atitudini juste față de învățătură și față de muncă.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

(Р е з ю м е)

Необходимость активизировать учащихся на уроке проведением самостоятельных работ вытекает из характера учебного процесса, развертывающегося в нашей школе.

Авторы отмечают, что самостоятельная работа может быть использована как при сообщении новых знаний, их закреплении и применении, так и при контроле усвоения знаний, формирования умений и навыков.

На уроках химии самостоятельная работа может быть организована в разных формах.

В статье описывается как были использованы разные формы самостоятельной работы в системе пяти уроков на тему „Органические кислоты" в XI-ом классе средней общеобразовательной школы им. Е. Раковицэ, г. Клуж.

Учащиеся проделали опыты и работы в лаборатории, осмыслили развитие химических процессов, конкретизировали их в химических уравнениях. Знания, навыки и умения, усвоенные самостоятельно были очень прочными. Каждый ученик работал с большой интенсивностью во время этих уроков.

LE TRAVAIL INDEPENDANT DES ELEVES AUX LEÇONS DE CHIMIE

(Résumé)

La nécessité de stimuler l'activité des élèves par leur travail indépendant, dérive autant du caractère du processus d'enseignement de notre école, que du but général poursuivi par l'éducation communiste.

Les auteurs de l'article montrent que le travail indépendant des élèves peut être utilisé non seulement lorsqu'on leur enseigne des connaissances nouvelles et leurs applications,

mais aussi lorsqu'on vérifie les notions, les connaissances et les habitudes antérieurement acquises.

Aux leçons de chimie, le travail indépendant des élèves peut être organisé de différentes manières, sous la direction du professeur, dont le rôle est très important.

A l'école moyenne de culture générale „Emile Racovitza" de Cluj, en XI-e classe, on a mis à profit le travail indépendant des élèves par un système de cinq leçons ayant comme titre général „Les acides organiques".

Les élèves ont exécuté dans le laps de temps planifié les expériences et les travaux de laboratoire, ont compris les phénomènes chimiques produits, les ont concrétisés en équations chimiques et les ont commentés. Les connaissances, les aptitudes et les habitudes acquises par eux, ont été bien approfondies. L'emploi du temps, rigoureusement ordonné, a donné un maximum de rendement, chaque élève ayant été entraîné à un intense travail collectif pendant les leçons.

ON PUPILS' INDEPENDENT WORK AT CHEMISTRY LESSONS

(Abstract)

The necessity to make the pupils more active during the lesson through independent work is imposed both by the character of the educational process in our schools, and by the final goals of communist education.

Independent work by pupils, the authors show, can be successfully used both in teaching, consolidating and putting fresh knowledge into practice, and in checking up knowledge, habits and skills previously acquired — There are more than one way to organize the pupils' independent work during chemistry lessons, with the teacher playing a major part in each and every of them. One such way was recently experimented under a five-lesson system on "Organic Acids" in the 11th form of a secondary school (Emil Racoviță) in Cluj (Rumania's second largest city).

Within the time limit set by the teacher the pupils carried out the required laboratory tests, understood the resulting chemical phenomena, found their chemical equations, etc. They were very active all through the lesson, and the knowledge, habits and skills which they had acquired through independent work proved quite solid.

PROBLEME DE EDUCAȚIE ȘI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN OPERA ENCICLOPEDISTULUI DENIS DIDEROT (1713—1784)

MIOARA CIMPOIEȘ și *OCTAVIAN IONESCU*
Cercetători principali — Institutul de științe pedagogice

Numele lui Denis Diderot, cu mai puțină rezonanță în epoca sa decît cel al lui Voltaire sau al lui Rousseau, după aproape două secole de la moartea sa a devenit un simbol al ideilor celor mai progresiste promovate de burghezia înaintată franceză din secolul al XVIII-lea.

Criticul care a înfățișat sub toate aspectele sistemul feudal în descompunere și a reușit în scrierile sale să surprindă cu acuitate unele vicii — ce abia se întrezăreau — ale noii clase în ascensiune, era și firesc să nu se bucure de o prea mare apreciere din partea contemporanilor. Apoi, opera sa, numai în parte tipărită (întrucît în timpul vieții sale a apărut doar jumătate din scrierile sale și această jumătate nu era cea mai revelatoare, deși a fost un om atît de activ, dar atît de modest) [1], avea să fie cunoscută și răspîndită în totalitatea și diversitatea ei abia în secolele următoare.

Oamenii de știință și de cultură, care au aderat și au militat de pe poziții înaintate, au văzut în această personalitate pe cel mai de seamă gînditor materialist militant dinaintea revoluției burgheze franceze de la 1789.

Opera sa, apreciată de clasicii marxism-leninismului, a cunoscut o largă răspîndire abia în ultimele decenii, ea fiind considerată ca făcînd parte din tezaurul cultural al omenirii.

Ca o dovadă a acestei prețuiri unanime se înscrie și sărbătorirea lui Denis Diderot, la propunerea Consiliului Mondial al Păcii, cu prilejul împlinirii a 250 ani de la nașterea sa.

Frămîntările sociale și politice din veacul al XVIII-lea, create de zvîrcolirile unei orînduiri sociale sortite dispariției și de nașterea unor noi forme de viață au dus la apariția unei mișcări filozofice și literare cunoscute sub numele de „iluminism", care a avut centrul de greutate în Franța, dar care s-a răspîndit în cele mai îndepărtate colțuri ale lumii europene.

Denis Diderot poate fi considerat *reprezentantul oficial al iluminismului francez*. Prin contribuția sa de mare importanță la opera colectivă *„Enciclo-*

[1] Elena Vianu: *„Natură și revoltă în morala lui Diderot"*, Europe, ianuarie—februarie, 1963, p. 66.

pedia" și prin lucrările personale a dovedit că s-a integrat perfect în mișcarea de idei a acestei epoci, că a îmbogățit-o, a răspîndit-o și a depășit-o în multe privințe.

Această mișcare de idei nu a fost o apariție spontană, ci ea își are rădăcinile în fizica carteziană, în teoriile fizice neutoniene și în filozofia empirist-senzualistă engleză, reprezentată de Bacon, Hobbes, Locke etc. De asemenea, o mare influență a avut-o dezvoltarea impetuoasă a științelor după marile descoperiri geografice, dezvoltare care va cunoaște o înflorire și mai mare în secolul luminilor.

Concepția filozofică materialistă a lui Diderot va fi o sinteză creatoare a acestor idei, un materialism nou care depășește vechiul raționalism logic și îl îmbogățește cu tot aportul experimental al secolului [2].

În întreaga sa viață a fost un materialist consecvent și a susținut că mișcarea nu poate fi separată de materie, ci ea este proprie materiei însăși. Lovind în idealismul subiectiv, el s-a ridicat împotriva teoriei filozofice dualiste, deoarece „considera că baza tuturor fenomenelor naturii o constituie substanța materială unică" [3]. Susținînd existența obiectivă a lumii materiale, el arăta că numai experiența noastră este în măsură să ne convingă de aceasta.

Potrivit acestor teze, se va dezvolta încrederea nemăsurată a omului în posibilitatea lui de cunoaștere a lumii înconjurătoare, în propria sa gîndire, se va întemeia concepția optimistă a filozofilor înaintați ai acestei epoci, care au crezut cu fermitate în puterea rațiunii umane.

Diderot este unul din cei care au participat la sfărîmarea vechilor idoli și la construirea templului rațiunii, fiind un ateu consecvent care a dus „40 de ani din viață o luptă fără preget împotriva obscurantismului, fanatismului, tiraniei" [4].

Dar această mișcare care gravitează în jurul problemei centrale — formarea omului necesar noii societăți, om fericit și care să se poată descurca cu propria lui rațiune și forță în orice împrejurare — va avea ca trăsătură dominantă noul umanism burghez. Ca să poată răspunde marilor sarcini ce i se încredințaseră, noul om trebuia să fie înzestrat cu toate cunoștințele cucerite pînă atunci de mintea omenească, pentru ca el singur să poată face noi cuceriri.

Mergînd pe această cale — luminarea omului, a poporului — luminiștii au crezut că pot schimba radical tot răul de care suferea societatea.

La oricare din reprezentanții acestei mari mișcări — fie chiar și la cel mai lucid dintre ei, Diderot — vom întîlni anumite tendințe practice utopice, chiar în cele mai juste teze de ordin social-politic, deoarece, deși a fost materialist în înțelegerea naturii, el a rămas idealist în interpretarea feno-

---

2 Denis Diderot: „*Oeuvres philosophiques*", Paris, 1956, cu studiu introductiv de Paul Vernière, p. XXI; vezi și Diderot „Opere alese", Editura de stat pentru literatură și artă, 1960, cu studiu introductiv de V. Lipatti; „Materialiștii francezi din veacul al XVIII-lea", Colecția texte filozofice, E.S.L.S., 1954, cu studiu introductiv de C. Ionescu-Gulian.

3 *Istoria filozofiei*, Academia de Științe a U.R.S.S., Institutul de filozofie, vol. I, ediția în l. romînă, Editura științifică, București, 1958, p. 465.

4 Gérard Milhaud: „*Le Paris de Diderot*", Europe, ianuarie—februarie, 1963, p. 29.

menelor sociale. El nu credea — ca Helvetius — în posibilitățile nelimitate pe care le oferea educația în schimbarea omului și deci a întregii societăți, dar a susținut că cel mai mare bine ce se poate oferi omenirii este înzestrarea ei cu tot felul de cunoștințe.

În acest sens, în memoriile asupra vieții și lucrărilor lui Diderot, fiica sa nota: „...el credea că cel mai mare bine ce se poate face oamenilor este a le îmbogăți cunoștințele" [5].

Prin eforturile sale, asociate cu ale celorlalți filozofi, literați, oameni de știință și de artă care au activat în acest sens, a contribuit în mare măsură la realizarea acestui deziderat. Societatea însă nu s-a schimbat în măsura în care ei o visau, deoarece chiar aspirațiile burgheziei din timpul ascensiunii ei au fost abandonate, după ce ea a devenit clasă conducătoare. Burghezia însăși se temea ca „luminile" să nu pătrundă în păturile cele mai de jos ale societății, deoarece rezultatele luminării acestora erau împotriva intereselor sale de clasă.

În lucrarea „*Eseu asupra studiilor în Rusia*" [6], Diderot a criticat pe cei ce susțineau că răspîndirea școlilor în fiecare sat ar avea ca rezultat faptul că țăranii își vor manifesta fățiș nemulțumirile; țăranii instruiți — după părerea acestora — nu-și vor mai lăsa copiii la plug, ci vor dori să facă din ei savanți. Răspunsul luministului la aceste obiecții arată că rezultatul e următorul: un țăran care știe să scrie și să citească e mai greu de oprimat, ei însă iubesc atît de mult țarina lor, încît nu vor manifesta dorința de a o părăsi. De aceea, burghezia va da maselor numai cantitatea de cunoștințe strict necesară unei munci din ce în ce mai eficiente, în acord cu propriul ei interes.

Diderot, de altfel, chiar în acea epocă și-a dat seama că de rodul muncii enciclopediștilor nu se vor bucura masele, cu toate că el dorea sincer acest lucru. „Progresul luminilor este limitat — scrie el Sofiei Volland — el nu pătrunde în mahalale, poporul este prea incult, prea nenorocit și prea ocupat" [7].

Poate că și aceasta va fi fost una din cauzele care au determinat pe acest om activ și permanent combativ ca aproape de sfîrșitul vieții să se consacre studiului filozofiei stoice, să-și arate marea admirație pentru Seneca, să strecoare în ultimele lui lucrări, alături de ironia și sarcasmu-i obișnuit cu care înfierase tarele societății în care trăia, și o notă de tristețe și chiar de scepticism [8].

★

Diderot a fost un *enciclopedist* în accepțiunea în care, în epocile respective, au fost Leonardo da Vinci sau Lomonosov, nu atît prin formația din școală, cît prin preocuparea ce a avut-o toată viața sa de a se autoinstrui, fiind favorizat de o imensă putere de muncă și de o capacitate deosebită de a asimila cunoștințe din domenii diferite. El a ajuns la acest stadiu datorită

[5] „*Oeuvres complètes de Diderot*", vol. I, p. XLVII.
[6] Idem, vol. III, Paris, 1875, pp. 415—428.
[7] Idem, „*Le Paris de Diderot*", p. 47.
[8] D. Diderot: *Essai sur les regnes de Claude et de Neron*", 1778; Oeuvres complètes de Diderot", Paris, 1875—1877, 20 volume, vol. I, Paris, 1875, Memoires pour servir à l'histoire de la vie et des ouvrages de Diderot par madame de Vandeul, sa fille.

celor 10 ani, care, după terminarea studiilor colegiale [9], au fost petrecuți cu cele mai diferite profesiuni, studiind tot ceea ce îl interesa, trăind boema pariziană și cunoscînd sub toate înfățișările societatea Parisului plină de contradicții și de conflicte. Dar el a continuat să facă și studii sistematice; a urmat timp de trei ani cursurile de chimie ale lui Rouelle, a luat parte la lecțiile și la demonstrațiile de anatomie efectuate de marele naturalist Buffon, a participat la lucrările din laboratorul de fizică experimentală al abatelui Nollet; a urmărit cercetările observatorului din Paris, studiile practice ale lui Lavoisier și ale altor oameni de știință ai epocii, a vizitat ateliere meșteșugărești și navale. În același timp, făcea traduceri literare [10], studia și participa la dezbaterile problemelor de ordin filozofic, literar și de artă ale vremii.

Această bogăție de cunoștințe îl va ajuta să dea o mare contribuție la alcătuirea *Enciclopediei* [11] — „vast repertoriu de cunoștințe și de aspirații ale secolului al XVIII-lea, destinat să lovească în toate prejudecățile timpului, în toate nedreptățile sociale, care aveau să zguduie din temelie vechiul regim, pentru ca pe urma lui „Revoluția să clădească o lume nouă" [12].

La rîndul său, munca de codirector, de director și de redactor al acestei mari lucrări, de autor a numeroase studii integrate în ea, muncă ce a durat 30 de ani și care i-a dat pe drept cuvînt numele de „părintele Enciclopediei" — fiecare volum apărînd în cea mai mare parte datorită strădaniilor depuse de el — l-a pus în contact cu toate personalitățile de seamă ale epocii, i-a dat posibilitatea să cunoască tezaurul literar și științific al omenirii. Așadar, activitatea intensă desfășurată la alcătuirea Enciclopediei a contribuit la formația enciclopedică a lui Denis Diderot ca filozof, scriitor, critic literar și de artă, dramaturg, matematician, fiziolog, fizician [13]. De aceea, Lenin l-a socotit drept „cea mai proeminentă figură a enciclopediștilor" [14].

În accepțiunea iluminiștilor francezi, conceptul de *om* implica, pe lîngă înarmarea cu cele mai variate cunoștințe asupra vieții și lumii înconjurătoare, cu ajutorul cărora să se poată descurca în afacerile cotidiene, și formarea unui om sănătos, a unei personalități puternice, libere și creatoare. Era desigur vorba de o personalitate recrutată din rîndurile burgheziei, care să servească

---

[9] Între anii 1723—1732 a studiat la Colegiul iezuiților din localitatea sa natală, Langres, apoi la colegiile Louis-le-Grand și D'Harcourt din Paris.

[10] A tradus din Shaftesbury și din Temple Stanyan, precum și Istoria Greciei în 3 volume etc.

[11] D. Diderot et D'Alembert: *„Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des scinces, des arts et des metiers, par un société de gens de lettres. Mis en ordre et publié par M. Diderot..."*, apărută între 1751—1780.

[12] C. V. Bușureanu: *„Curente pedagogice — Cîteva pagini din istoria pedagogiei"*, Iași, 1921, p. 181.

[13] A elaborat lucrarea „Elemente de fiziologie" (1782), în care a cuprins tot ceea ce știința timpului cunoștea în domeniul embriologiei și geneticii; a tradus din limba engleză un tratat de medicină; a scris lucrările filozofice: „Scrisoare despre orbi" (1749), „Scrisoare despre surzi și muți" (1751), „Despre interpretarea naturii" (1754), „Principii filozofice asupra materiei și mișcării" (1770); a scris romanele „Călugărița" (1760), „Nepotul lui Rameau" (1762), „Jacques fatalistul și stăpînul său" (1773); a publicat articole de critică de artă scrise sub numele de „Saloane" (între 1759—1776) și „Eseurile despre pictură".

[14] V. I. Lenin: *„Materialism și empiriocriticism"*, Opere, Editura de stat pentru literatură politică, 1954, vol. 14, p. 25.

interesele ei de clasă. De aceea și trăsăturile fizice, intelectuale și morale ale acestui tip de om — inteligent, onest, virtuos, bun, drept, puternic, ferm, curajos — trebuie luate în accepțiunea ideologiei burgheze. Este adevărat însă că acest tip de om este complet diferit de acela al orînduirii precedente, el fiind eliberat de mentalitatea dogmatică și de prejudecățile de tot felul ale evului mediu.

Dar, se poate ca din oricine să se formeze un astfel de om? Răspunsul dat de filozofii epocii la această întrebare este unanim, în ceea ce privește posibilitatea de transformare a omului, dar diferă în ce privește limita acestei posibilități și factorii care contribuie la formarea lui.

Optimismului nelimitat al lui Helvetius în problema puterii educației, Diderot îi opune concepția care se dovedește a fi cea mai apropiată de o rezolvare științifică, și anume că educația poate mult, dar numai ținîndu-se seama și de ceilalți factori: „organizarea" sau „hazardul" (care în accepțiunea științifică de azi ar corespunde predispozițiilor ereditare) și condițiile de viață (mediul social).

De asemenea, teoria lui Rousseau privind perfecțiunea inițială „a omului naturii" și rolul nefast al societății, este criticată și corectată de el astfel: oamenii se nasc inegali din punct de vedere mintal, inegalitate care își are cauza în „hazard" și în instrucțiune.

Lui Helvetius — care zicea că „omul se naște ignorant, nu se naște prost și cu greutate poate să devină astfel" — în lucrarea „De l'homme", Diderot îi răspunde: „Ar trebui să spunem tocmai contrariul. Omul se naște totdeauna ignorant, foarte adesea prost; și cred că nu e nimic mai ușor decît să-l facem să devină astfel" [15].

În acest răspuns desprindem marea apreciere acordată instrucției, care poate smulge omul din ignoranța cu care în mod firesc a venit pe lume; ea nu poate face însă dintr-un prost un geniu, deoarece posibilitățile instrucției sînt limitate de „organizarea" cu care se naște copilul și de condițiile de viață.

Educația și instrucția rău făcute — așa cum se întîmpla în școlile din acea vreme — puteau să îndobitocească cu ușurință chiar și un copil născut cu posibilități mintale normale.

În aceeași lucrare, combătîndu-l pe Helvetius, el constată — pe bună dreptate — că cei mai buni elevi sînt tocmai acei care dau mai puțin de lucru profesorilor și se întîmplă adesea ca unii copii de care profesorul s-a ocupat mai puțin să devină totuși cei mai buni elevi. „Unde să găsim rațiunea acestui fenomen? În inegala aptitudine pentru instrucție. Și de unde provine această inegală aptitudine? Din natura ingrată sau indulgentă, din diversitatea organizării" [16].

În concluzie la mult disputata problemă în acea vreme privind puterea educației, Diderot susținea, ca și Helvetius, că omul se naște într-adevăr fără idei, dar cu dispoziții proprii pentru a le înțelege, pentru a le compara și a le reține cu mai multă sau cu mai puțină ușurință.

---

[15] *„Oeuvres complètes de Diderot"*, vol. II, lucrarea: *„Réfutation suivie de l'ouvrage d'Hélvetius intitulé l'homme"*, p. 277.

[16] Idem p. 297.

La părerea susținută în general de luminiști că oamenii sînt buni și că această bunătate este fie numai efectul educației (Helvetius), fie doar un dar al naturii (Rousseau), se adaugă cea a lui Diderot: „Nu putem da ce natura a refuzat. Putem să distrugem ceea ce ea a dat. Educația îmbunătățește darurile sale“ [17].

În paginile pline de vervă și de ironie incisivă ale romanelor sale — care toate la un loc constituie o frescă atît de colorată a moravurilor vremii — se găsesc adeseori personaje care enunță astfel de idei.

Într-un dialog imaginativ, unul dintre personajele romanului „Jacques fatalistul“ face următoarea confesiune; „Fiindcă nici pe mine nu m-au învățat și nu sînt mai neștiutor din pricina asta. Dacă sînt deștepți *(copiii săi, n.n.)*, au să facă așa cum am făcut eu; dacă sînt nerozi, ce-o să-i învăț o să-i facă și mai nerozi“ [18].

Așadar, un alt mod de a exprima teza că educația nu poate da ceea ce natura a refuzat. Dar o educație necorespunzătoare, așa cum se făcea mai ales în colegiile iezuiților, în seminarii sau în mînăstiri, poate să distrugă ceea ce natura a dat bun. „Copila mea — spune stareța de Moni călugăriței Suzana — printre toate făpturile atît de supuse, de nevinovate și de blînde pe care le vezi aici, în preajma ta, să știi că nu e aproape nici una, da, aproape nici una din care să nu poți face o fiară turbată; și, pentru schimbarea asta ciudată ești cu atît mai potrivită cu cît ai intrat mai de tînără într-o chilie și cu cît cunoști mai puțin viața socială...“ [19].

Pe lîngă alte vicii, o astfel de educație rupea individul de societate. Diderot a militat pentru o educație care, ținînd seama de „celula paternă“ (predispozițiile înnăscute), formează omul în și pentru societatea timpului. Orice claustrare impusă tînărului, crezînd că prin izolare îl ferește de răul societății, nu folosește nici acestuia, nici societății. După cum dăunătoare este și o educație aristocratică de tip feudal, sau de tip spartan, făcută tînărului burghez: „...trebuie să nu dai, prostește, unui copil care va trăi la Paris o educație de lacedemonian, așa cum fac numeroși părinți, care chiar dacă ar dori să-și nenorocească odraslele și tot n-ar găsi ceva mai rău. Dacă educația nu-i bună, nu sînt eu de vină, ci moravurile națiunii mele. Răspundă cine poate; eu vreau ca fiul meu să fie fericit, adică să fie onorat, bogat și puternic, ceea ce este cam același lucru“ [20].

Această opinie a nepotului lui Rameau corespundea gîndului unui nobil decăzut sau al unui burghez înnobilat, care năzuia atunci să-și facă odraslele fericite, adică să le dea o asemenea educație și instrucție, care să le permită să cîștige avere. Devenind bogat, societatea îi conferea și onoarea, și puterea, deci ajungea să fie fericit. În acest tip de om se întrezăreau trăsăturile morale pe care burghezia le-a generat în secolele următoare, trăsături surprinse cu atîta perspicacitate și relevate cu mult talent de Diderot. Aceste contururi s-au

[17] Idem, p. 408.

[18] D. Diderot: *„Jacques fatalistul“*, Opere alese, Editura de stat pentru literatură și artă, vol. II, București, 1957, p. 296.

[19] Idem, *„Călugărița“*, Opere alese, Editura de stat pentru literatură și artă, vol. I, București, 1956, p. 296.

[20] D. Diderot: *„Nepotul lui Rameau“*, Opere alese, vol. I, pp. 536—537.

închegat și s-au dezvoltat în toată complexitatea mai tîrziu, în galeria personajelor balzaciene.

Diderot a disprețuit un astfel de om, împotriva căruia aruncă tot sarcasmul și ironia sa. El visa un alt tip de om, care avea un profil moral diferit.

Într-o scrisoare în care sînt notate cîteva reflecții ale sale cu privire la educația copiilor — scrisoare ce prin conținutul său de idei se aseamănă cu cele ale lui J. Locke — el spunea că pentru copilul său dorea cel mai mult să fie bun și onest. „În primul rînd să fie bun; apoi poate să devină și om mare, dacă are posibilitatea... Mă îndoiesc că un om rău poate fi într-adevăr mare. Eu vreau deci ca copilul meu să fie bun" [21].

Continuîndu-și argumentația — ce conține o oarecare notă de utopism — Diderot credea că poate să-l facă pe copil bun, formîndu-i anumite calități sufletești, cum sînt dreptatea și fermitatea. Înzestrat cu asemenea virtuți și cu mintea luminată de o bogăție de cunoștințe, omul conturat astfel de el ar fi putut să ajungă pînă la adevărata măreție umană.

Care ar fi fost însă calea pe care, urmînd-o, s-ar fi putut realiza un om cu asemenea înalte calități? O arată răspunsul lui cuprins în aceeași scrisoare: „Poate deveni drept prin studiul științelor exacte. Obișnuința demonstrației dă acest tact al adevărului, care se perfecționează prin școala vieții și prin experiența lucrurilor" [22].

În acest pasaj recunoaștem pe Diderot omul de știință, gînditorul materialist, care dădea o mare apreciere metodelor experimentale și demonstrative și avea încredere în puterea imensă de cunoaștere a rațiunii umane, singura în stare să dezlege tainele naturii.

În motto-ul la studiul său *„Despre interpretarea naturii"*, dă următorul sfat tînărului care se îndreaptă spre studiul filozofiei naturii: „Să ai totdeauna prezent în minte că natura nu este Dumnezeu; că omul nu este o mașină; că o ipoteză nu este un fapt" [23].

Rezultă din acest fragment al motto-ului nu numai critica împotriva materialiștilor mecaniciști și a gînditorilor panteiști, ci și prețuirea pe care o acordă studiului faptelor și verificării prin practică, prin experiență, a oricărei ipoteze.

Ateul Diderot va merge mai departe cu cerințele pe care le urmărea în profilarea omului pe plan moral. El a emis idei îndrăznețe pentru secolul său, militînd pentru o educație laică, utilitaristă, care să-l ajute pe om să devină liber și fericit, descătușat de misticism, de prejudecăți și de superstiții.

Concepția și convingerile materialiste și ateiste ale enciclopediștilor, dar mai ales ale lui Diderot, nu puteau rămîne fără consecințe; ele aveau să atragă pornirile pline de ură ale cercurilor conducătoare și retrograde. Ca urmare, în 1759 a fost înscenat un proces împotriva Enciclopediei și a enciclopediștilor. În rechizitoriul pronunțat de procurorul general se arăta: „Societatea, statul, religia se prezintă astăzi la tribunalul justiției pentru a se plînge că această asociație *(Enciclopedia, n.n.)* a fost alcătuită pentru a susține

[21] *„Oeuvres complètes de Diderot"*, „Scrisoare doamnei contese de Forbach asupra educației copiilor", vol. III, p. 540.

[22] Idem, p. 542.

[23] *„Oeuvres complètes de Diderot"*, *„Despre interpretarea naturii"*, vol. II, p. 7.

materialismul, pentru a distruge religia, pentru a răspîndi spiritul de independență și a hrăni corupția moravurilor" [24].

Se desprinde de aci destul de clar spiritul filistin al apărătorilor ordinei statului de atunci, care pretindeau că reprezintă adevărata morală și luau atitudine împotriva liberilor cugetători, pe motivul că aceștia se abat de la morala creștină și deci încalcă principiile înalte ale moralei în genere, răspîndind corupția.

Luciditatea și inima lui deschisă spre bine și adevăr, au făcut din Diderot un om în stare să întrevadă viitorul. Asupra multor oameni înțelepți ai epocii el a avut nu numai avantajul de a cunoaște mizeria și nevoile poporului, adevărata stare a moravurilor celor umili și ale celor bogați, dar și posibilitatea de a sesiza și a pune în lumină, în operele sale, multe din cauzele răului social. El a înțeles perfect semnificația și rolul Enciclopediei și al mișcării de spirit născute în jurul ei, nu numai pentru epoca în care trăia, dar chiar și pentru viitor.

Într-una din scrisorile către prietena sa Sophie Volland, el îi împărtășea această părere astfel : „Desigur, această lucrare va produce cu timpul o revoluție în spirite și sper că tiranii, opresorii, fanaticii și intoleranții nu vor avea nimic de cîștigat de aici" [25].

Prin întreaga sa activitate, Denis Diderot, alături de celelalte figuri luminoase ale secolului al XVIII-lea, a participat la formarea generației care a înfăptuit revoluția. Jules Michelet, referindu-se la această mare personalitate, a spus : „El a făcut mai mult decît opere, el a făcut mai ales oameni" [26]. El însuși a avut acele calități : bunătate, modestie, spirit de dreptate și de adevăr, vederi largi izvorîte din multiplitatea cunoștințelor acumulate, dragoste de muncă — calități pe care le considerase a fi atributele unui adevărat om.

Pe bună dreptate Engels, care l-a apreciat pe omul Diderot și opera sa, scrie următoarele : „Dacă un om și-a închinat vreodată întreaga viață slujirii adevărului și dreptății — luînd fraza în sensul bun — apoi un astfel de om a fost, de pildă, Diderot" [27].

★

Crescut în Langres, oraș de meseriași ce prelucrau fierul, în familia unui meșter tocilar, tînărul Denis a venit în contact, din fragedă copilărie, cu oameni care își cîștigau existența numai prin muncă.

În același timp, însă, a avut de înfruntat rigorile unei educații aspre ale unei familii de catolici fervenți, cu o mentalitate închistată, plină de prejudecăți și convenționalisme.

Atmosfera încărcată de bigotism, de artificialism și de superficialitate din școlile iezuite și janseniste, în loc să formeze un cleric, a făcut din elevul Diderot un nemulțumit și un răzvrătit împotriva sistemului dogmatic de instrucție.

---

[24] Gérard Milhaud: *„Le Paris de Diderot"*, Europe, ian.—febr., p. 29.

[25] D. Dderot: *„Lèttres â Sophie Volland"*, 2 volume, Paris, 1938, vol. II, pp. 8—9.

[26] Jean Fabre: *„Le chemin de Diderot"*, Europe, ian—febr. 1963, p. 17.

[27] Fr. Engels: *„L. Feuerbach și sfîrșitul filozofiei clasice germane"*, Marx-Engels, Opere alese, Editura de stat pentru literatură politică, 1955, vol. II.

Multe din ideile sale asupra educației și învățămîntului își au rădăcina și în experiența — de scurtă durată — de educator în casa financiarului Randon, de profesor particular și de educator al propriei sale fiice. Căci Diderot, spre deosebire de alți contemporani ai săi, a considerat că femeia poate și trebuie să fie educată și instruită, pentru a-și îndeplini mai bine obligațiile familiale și sociale.

În acest sens, în dialogul din „Nepotul lui Rameau" — lucrare considerată de Engels drept o adevărată „Capodoperă a dialecticii" [28] — el arată conținutul instrucției pe care el o dădea fiicei sale. În primul rînd, spunea el, „Dacă am să pot, am s-o învăț să judece drept; e un lucru pe care îl știu puțini bărbați și încă și mai puține femei" [29]. În afară de aceasta, a căutat să o formeze în așa fel, încît să poată face față cu mult curaj necazurilor vieții. De aceea, în programul ei de studiu, în locul obiectelor de bază de pînă atunci — dansul și muzica — el a introdus gramatica, mitologia, istoria, geografia, puțin desen și multă morală.

Din obiectele vechi a învățat-o numai atît cît îi era necesar ca să știe să facă o reverență, să știe să umble, să vorbească bine. Așadar, e vorba de o instrucție utilitaristă, necesară vieții. Aceasta nu înseamnă însă că el lipsea tineretul de o educație estetică. Aceasta cu atît mai mult, cu cît el considera că arta are și o funcție educativă. Este vorba de o artă realistă, cu un bogat conținut social, în stare să trezească în oameni virtuți înalte, să-i formeze din punct de vedere moral. Arta era astfel — în sistemul lui — unul din mijloacele de răspîndire a concepției materialiste despre lume.

★

Realizarea noului tip de om preconizat de Diderot nu putea fi posibilă în instituțiile de educație și de învățămînt existente în epoca respectivă, care purtau pecetea scolasticismului și a dogmatismului feudal.

Cunoscător al racilelor societății în care trăia, Diderot s-a gîndit la felul în care pot fi ele îndreptate. Prilejul de a-și concretiza ideile în aceste probleme s-a ivit o dată cu cererea făcută de Ecaterina a II-a, împărăteasa Rusiei, de a-i întocmi un *plan de organizare a instrucției publice.*

Acest plan, care dovedește multă competență, scrupulozitate și sistematizare, constituie o sinteză a reflecțiilor sale asupra educației și învățămîntului pe care le presărase în diversele sale opere. Este vorba de o adevărată vedere de ansamblu în care se înlănțuie idei în cea mai mare parte juste, dar care, bineînțeles, nu s-au aplicat nici în țara lui, nici în țara vreunui alt monarh luminat. Căci Diderot, ca și alți luminiști, a fost tributar ideii că un monarh luminat ar putea să traducă în viață planul lor vast de luminare a poporului, plan care ar fi dus la schimbarea ordinei sociale existente. El a criticat orînduirea iobăgistă din Rusia, dovedind multă simpatie pentru forțele sociale progresiste [30].

---

[28] Fr. Engels: *Anti-Dühring*, ed. a III-a E.S.P.L.P., 1955, p. 28.

[29] D. Diderot: *„Nepotul lui Rameau"*. Opere alese, vol. I, p. 469.

[30] Diderot a apreciat activitatea lui Lomonosov, numind Academia de științe din Petersburg „Lomonosoviană". De asemenea, această academie, prețuind pe filozoful francez, l-a ales ca membru al său.

În lucrarea sa „*Planul unei universități pentru guvernul Rusiei*“ [31], el scrie cu sinceritatea ce-i este caracteristică : „Ideile bune sau rele care formează acest plan pentru școlile publice nu le datorez vreunei persoane, și doar viciul educației mele mi le-a sugerat“ [32].

Planul alcătuit pentru guvernul Rusiei, deși poartă denumirea de plan al unei universități, cuprinde sistemul de învățămînt public de toate gradele, referindu-se la întregul conținut al învățămîntului : plan, programe, manuale.

Din acest plan sînt demne de relevat, în primul rînd, ideile sale înaintate privind instrucția publică obligatorie și gratuită, orientarea științifică și utilitaristă (cu pronunțat profil profesional). „Universitatea este o școală, a cărei poartă este deschisă fără nici o distincție tuturor copiilor unui popor și în care profesorii plătiți de stat îi inițiază în cunoașterea elementară a tuturor științelor“ [33]. E vorba deci de „universitate“ luată în sens larg și nu în accepția de azi — de instituție de învățămînt superior. În ea, deopotrivă, pot intra și bogații și săracii ; singura condiție era să fie capabili să învețe. În privința conținutului învățămîntului, el recomandă toate științele, deoarece, după cum singur ne spune, era destul de versat în toate științele, pentru a cunoaște prețul lor, dar nu destul de profund în vreuna și de aceea le recomandă pe toate, fără nici o părtinire. Nu se pronunță în acest plan, în mod direct, pentru o instrucție laică, spre a nu contraveni cerințelor împărătesei, deși și aici, ca și în alte lucrări, el declară cu francheță inutilitatea instrucției religioase și răul pe care îl aduce clerul, amestecîndu-se în treburile școlii [34].

Din întregul plan reiese că autorul lui este susținătorul culturii generale în învățămîntul de grad mediu, specializarea obținîndu-se în învățămîntul de grad superior și în practica profesională. Este vorba aici, desigur, de o poziție realist-utilitaristă, din care se desprinde și limita lui de clasă, care constă în pregătirea temeinică a fiecăruia conform stării lui sociale.

În disputa prilejuită de menținerea limbilor greacă și latină și a culturii clasice ca obiecte de învățămînt cu ponderea cea mai mare, Diderot se declară pentru înlocuirea în parte a acestora cu limbile moderne. A le fi înlăturat total, ar fi însemnat să contravină, în primul rînd, tradiționalismului, atît de înrădăcinat în școala vremii, iar în al doilea rînd, el le considera obiecte de oarecare utilitate pentru cei ce vor urma o treaptă superioară de învățămînt și în formarea gustului pentru literatură și artă, sau a vorbirii frumoase. De aceea, în planul său înscrie latina și greaca numai în ultimele două clase ale liceului, denumit de el „facultatea de arte“.

---

[31] „Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences“, scris între anii 1775—1776 și publicat parțial între 1813—1814. Manuscrisul se află în Ermitage. Acest plan este precedat de „Eseu asupra studiilor în Rusia“ — o schemă sumară a planului. Se presupune că Diderot, consultat de Ecaterina a II-a în problemele educației publice, a scris mai întîi acest eseu.

[32] „Oeuvers complètes de Diderot“, vol. III, lucrarea „Plan d'une Université...“, p. 534.

[33] Idem, p. 433.

[34] În „Discursul unui filozof adresat unui rege“ Diderot arăta că în timp ce filozofii — prieteni ai rațiunii — promovează știința, preoții — dușmani ai rațiunii — luptă pentru menținerea ignoranței. Vezi „Materialiștii francezi din veacul al XVIII-lea“, Colecția texte filozofice, p. 150.

În ceea ce privește ordinea învățării obiectelor, adică „ordinea studiilor", el consideră că ea trebuie să țină seama de legătura esențială, de interdependența dintre diferitele științe. Astfel, Diderot, ca și Komenski, a arătat importanța principiului continuității și a sistematizării.

El a cerut să nu se dea elevului cunoștințe care să depășească posibilitățile lui de înțelegere, dar nici atît de ușoare încît acesta să trîndăvească. Procedînd metodic, ținîndu-se seama de aceste principii, drumul atît de greu și îndelungat spre știință va fi mai ușor și mai plăcut. „Templul gloriei este situat pe vîrful unei stînci abrupte, alături de acel al științei. Drumul care duce spre virtute și fericire e strîmt și greu. Munca printr-o bună metodă îl scurtează și-l îndulcește" [35].

Deoarece instituțiile de educație publică trebuiau să contribuie la luminarea și la progresul întregii populații, el a prevăzut în planul său școli pentru popor, unde se dădeau cunoștințele de bază: scris, citit, socotit, precum și religie. În aceste școli elevul trebuia să găsească nu numai profesori, dar și cărți și pîine. El mărturisea că pîinea este necesară, pentru că altfel nu poate exista învățămînt obligatoriu. Iată dar o soluție oferită în secolul al XVIII-lea pentru realizarea obligativității școlii pentru popor, soluție cu totul diferită de cea a burgheziei de la noi, care înscria în legea asupra învățămîntului din 1864 sistemul amenzilor, ca unul din mijloacele coercitive ce trebuiau să asigure această obligativitate. De altfel, soluția sistemului amenzilor există încă în țările burgheze.

La absolvirea școlilor elementare populare, copiii urmau să se întoarcă în casa părintească, pentru a învăța o meserie, sau intrau în colegii cu studii profilate pe 8 ani. Ponderea în programul cursurilor o dădea grupa științelor exacte (din clasa I pînă în clasa a VI-a). De asemenea, un loc important ocupau științele care dădeau cunoștințe de ordin social, istoric, geografic, economic. Mai erau prevăzute discipline de ordin filozofic, gramatica și limba patriei, precum și unele obiecte care formau deprinderi și abilități: desenul, muzica, dansul, scrima, călăria, înotul.

Toate aceste cunoștințe predate în școala de cultură generală, el le încadrează sub titlul de „Întîia facultate: facultatea de arte".

Conformîndu-se spiritului vremii și cerințelor împărătesei, a prevăzut pentru învățămîntul superior facultățile de medicină, jurisprudență și teologie, adică ceea ce constituia tipul feudal de învățămînt superior. În acest plan, fiind un nou prilej pentru criticul social Diderot de a-și arăta părerea și protestul împotriva proastei organizări a învățămîntului francez, el indica școlile de învățămînt superior de care are nevoie noua clasă, burghezia: școala de politică sau de afaceri publice, școala de geniu sau de artă militară, școala de marină, școala de agricultură și comerț și școala de perspectivă — desen, pictură și arhitectură. „Cedez, bineînțeles în mod radical tradiției și trebuie să fiu probabil într-un mod straniu subjugat de rutină, pentru a suprima școlile de agricultură și de comerț, aceste două obiecte fiind cele mai importante pentru societate, arta care dă pîinea, vinul, produsele care oferă materie primă pentru toată industria, pentru consum, pentru schimbu-

[35] *„Oeuvres complètes de Diderot"*, vol. III, *„Planul unei universități"*, p. 431.

rile de la cetățean la cetățean și de la o societate la alta“ [36]. El era deci convins de necesitatea acestor școli și își manifesta credința că într-un viitor destul de apropiat ele vor fi înființate, fie în sînul universității, fie ca institute separate.

Întregul plan e o dovadă că Diderot a cunoscut sistemele de educație și de instrucție elaborate de gînditorii din trecut. Mulți înțelepți au vorbit și au dat sfaturi bune despre educație, așa cum arăta și Diderot, dar educația și instrucția poartă aceleași vicii, din cauza rutinei celor care o aplică [37].

El și-a dat seama că pentru o nouă educație se cerea un nou educator, care el însuși trebuia să fie educat, dar nu a găsit mijloacele prin care să se realizeze această acțiune. Aceste mijloace nu le-au putut indica nici unul din materialiștii mecaniciști, datorită concepției lor social-politice limitate. Marx, mai tîrziu, arăta că procesul de educare al educatorului se poate realiza numai după transformarea revoluționară a societății existente, societatea însăși fiind privită drept educatorul principal.

Educatorul, așa cum l-a conceput Diderot, este profilat astfel, într-una din scrisorile sale: un exemplu de om bun, cu noblețe sufletească, cu gîndire dreaptă, cu un ascuțit spirit de observație, bun vorbitor, în stare să sesizeze greșelile elevilor, prieten al elevului, pentru ca acesta să-l respecte și să aibă încredere în el. Aceste calități îi erau necesare educatorului, pentru a-l face pe elev să-și păstreze neștirbit sentimentul demnității personale, al cinstei și libertății și „a-l obișnui să nu recunoască decît despotismul virtuții și adevărului“ [38].

★

ECOURI ALE OPEREI LUMINISTE ALE LUI DIDEROT ÎN ȚARA NOASTRĂ

Ideile materialiștilor francezi din secolul al XVIII-lea și deci și ale lui Denis Diderot au avut răsunet nu numai în Franța, dar au ajuns în cele mai îndepărtate părți ale Europei. Ele au fost preluate de burghezia în ascensiune din diferite țări și înscrise pe steagul revoluțiilor acesteia.

Aceste idei au pătruns destul de timpuriu și în țara noastră, însă nu au fost la fel de răspîndite de-a lungul timpului [39].

Încă înainte de revoluția franceză de la 1789, cărțile franceze — așa cum relata călătorul și diplomatul Carra, în 1777 — se bucurau în Țările Romîne de stimă și ar fi cunoscut și o mai mare răspîndire, dacă patriarhul Constantinopolului nu ar fi interzis să se citească orice carte catolică și mai ales lucrări ca acelea ale domnului de Voltaire [40]. De asemenea, ziarul „Magyar Kurir“ (1791) din Ungaria publica știrea că lucrările lui Voltaire, Rousseau, Diderot și ale altor scriitori francezi se bucurau de o stimă deosebită în rîn-

[36] *Oeuvres complètes de Diderot*, vol. III. *..Planul unei universități“*, p. 450.

[37] *„Planul unei universități“* capitolul „Autorii care au scris despre instrucția publică“.

[38] *Oeuvres complètes de Diderot, „Scrisoare d-nei contese de Forbach asupra educației copiilor“*, vol. III, p. 544.

[39] Cléobule Tsourkas: *„Les premières influences occidentale dans l'Orient ortodoxe“*. Extras din Balcania VI, București, 1944.

[40] Carra: *„Histoire de la Moldavie et de la Valachie. Avec une dissertation sur l'état actuel de ces deux Provences“*, Iassy. 1777, p. 197.

dul boierilor cu vederi înaintate din Țările Romîne dintre care mulți erau cunoscători ai limbii franceze și italiene [41].

Este plină de semnificație informația că învățatul episcop Chezarie al Rîmnicului a solicitat negustorului Hagi Pop să-i procure de la Viena ori Veneția „vestita carte ce se numește pe franțuzește Dictionnaire enciclopedique adică lexicon care este despărțit în mai multe tomuri unde se cuprinde toate învățăturile in alfaviton" [42].

Filaret, succesorul său, amintește de acest exemplar al Enciclopediei în prefața la Mineiu, publicat la Rîmnic în 1780. De asemenea, la sfîrșitul secolului al XVIII-lea se mai semnalează un exemplar, cerut de agentul Franței în Țările Romîne pentru principele Mihai Șuțu [43].

Încă la începutul secolului al XIX-lea, în diferite cataloage ale cărților vechi se găsesc inserate unele volume din Enciclopedie sau diverse lucrări ale iluminiștilor francezi. Astfel, în „Catalogul cărților bibliotecii din mînăstirea Văcărești", la punctul 33, se menționează 4 tomuri din Enciclopedia filozofică [44]. Iar catalogul mitropoliei Ungro-Vlahiei, la fila 48 cuprinde lucrarea „Avis aux gens de la campagne" de Diderot [45].

Exodul celor fugiți după revoluția franceză de la 1789 a înlesnit contactul mult mai strîns al oamenilor luminați din Țările Romîne cu ideologia acestei revoluții. În primele decenii ale secolului al XIX-lea aceste idei pătrund la noi și prin intermediul școlilor poloneze și al culturii rusești și grecești. Acea parte din protipendada cu vederi înaintate din Rusia avusese prilejul să cunoască operele enciclopediștilor și îndeosebi ale lui Voltaire și Diderot, cu care împărăteasa Ecaterina a II-a a întreținut corespondență. Întreaga bibliotecă cu cărțile și manuscrisele lui Diderot au fost achiziționate de țarină, chiar în timpul vieții acestuia.

Aceste idei pătrunzînd și în sînul academiei grecești din București, au avut loc serioase dispute între dascălul Neofit Ducas și Veniamin din Lesbos, care introdusese noua filozofie materialistă franceză [46].

Discuții pe aceeași temă s-au purtat și în școala lui Gheorghe Lazăr, iar în biblioteca personală a acestuia s-au găsit mai multe lucrări ale luminiștilor, lucru explicabil la acest cărturar transilvănean, deoarece o parte din intelectualii de acolo au beneficiat de cultura apusului, prin intermediul instituțiilor de învățămînt austro-ungare, în care unii reușiseră să pătrundă.

Toate aceste fapte atestă influența crescîndă a culturii franceze și, o dată cu cunoașterea ei, și cunoașterea operei lui Diderot.

Dar ideile acestuia pe plan social și filozofic au fost apreciate mai ales de generația pașoptistă.

---

[41] D. Popovici: *„La littérature roumaine à l'époque des lumières"*, capitolul II: „Răspîndirea ideilor iluministe în Țările Romîne", Sibiu, 1945.

[42] A. D. Xenopol: *„Istoria Romînilor în Dacia Traiană"*, vol. X, p. 209.

[43] Hurmuzaki: *Documente*, Supl. I, 2, p. 113: A. D. Xenopol: *„Istoria Romînilor în Dacia Traiană"*, vol. X, pp. 216—217.

[44] *„Documente privitoare la Istoria Romînilor"*, vol. XIV, Colecția „Hurmuzaki", București, 1936, p. 154.

[45] *„Catalogul cărților din biblioteca Mitropoliei Ungro-Vlahiei"*, alcătuit sub îndrumarea lui P. Poenaru la 1836.

[46] Cléobule Tsourkas: *Op. cit.*, pp. 350—351.

Ideile pedagogice ale lui Diderot au avut însă o circulație mult mai restrînsă și s-a făcut apel la ele numai pentru a ilustra unele teze și păreri susținute de diferiți oameni de școală ori de cultură. De pildă, în revista „Lumina pentru toți", Diderot e pomenit alături de Rousseau, Voltaire, ca unul care a cerut să se crească copiii în spiritul cerințelor democratice[47], iar Matei Rădulescu introduce în „Codul pedagogilor" și maxime din opera lui Diderot[48]. O analiză a ideilor sale pedagogice o întîlnim mai tîrziu, în lucrarea „Curente pedagogice — Cîteva pagini din istoria pedagogiei" de C. V. Bușureanu, apărută la Iași în 1921. Aici sînt prezentate ideile lui privind educația și învățămîntul, cuprinse în lucrările: „Respingerea ideilor lui Helvetius" și „Planul unei universități pentru guvernul Rusiei".

Unul din reprezentanții pedagogiei oficiale, G. G. Antonescu, vorbind reprezentanților curentului luminării poporului, raționalismului și utilitarismului, situa pe Diderot și pe Helvetius pe același plan cu filantropiniștii germani. Vorbind despre acest curent, care a contribuit la dezvoltarea culturii, el arăta în „Istoria pedagogiei — Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne" că se caracterizează printr-un raționalism și utilitarism exagerat.

Cunoașterea operei acestui reprezentant de seamă al materialismului francez al secolului al XVIII-lea, cea mai proeminentă figură a enciclopedismului, nu putea fi realizată decît în condițiile unei societăți în care cultura și știința au devenit în realitate un bun al întregului popor. În anii care au urmat revoluției culturale din țara noastră, au fost publicate texte filozofice, texte pedagogice, romane, fragmente din lucrările de critică literară și de artă, precum și studii privind viața și opera sa[49].

Astfel, lucrările lui Diderot, ajungînd la îndemîna tineretului, pot contribui la educarea lui în spiritul materialismului și al ateismului militant.

Noi, cei care sîntem martori la procesul de vastă răspîndire a ideilor sale, recunoaștem în această acțiune aprecierea ce se aduce astăzi marelui enciclopedist francez.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭНЦИКЛОПЕДИСТА Д. ДИДРО

(Р е з ю м е)

Авторы описывают Дениса Дидро, как одного из выдающихся мыслителей материалистов периода кануна французской бюржуазной революции 1789-го года.

Будучи энциклопедистом, Дидро внёс значительный вклад в разработку энциклопедии, где он был автором, редактором и директором.

[47] D. P a v e l e s c u: *„Datoriile femeii ca mamă"*, *„Lumina pentru toți"* nr. din 1—31 dec., 1893, p. 264.

[48] M a t e i R ă d u l e s c u: *„Codul pedagogilor sau quintesența lor"* București, 1893.

[49] „Materialiștii francezi din veacul al XVIII-lea", cu un studiu introductiv de C. I. Gulian; „Opere alese", vol. I—II, cu studiu introductiv de V. Lipatti; „Din istoria gîndirii pedagogice „Universale", vol. I; „Istoria pedagogiei", manual pentru institutele pedagogice etc.

В творчестве и деятельности Дидро можно найти много мыслей в связи с вопросами воспитания и обучения. В отличии от Гельвециуса, который проявлял неограниченный оптимизм насчёт силы воспитания, Дидро показал, что воспитание может реализовать многое, но только учитывая и остальные факторы: наследственные наклонности и условия жизни; таким образом он подошел к научному решению этого вопроса. В то жо время он выступал против характера воспитания своего времени и боролся за такую систему образования, которая смогла бы лучше удовлетворить требованиям жизни.

PROBLÈMES D'EDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT DANS L'OEUVRE DE L'ENCYCLOPEDISTE DENIS DIDEROT

(Résumé)

Les auteurs présentent Denis Diderot comme l'un des plus remarquables penseurs matérialistes de la veille de la Grande Révolution Française de 1789, croyant fermement aux possibilités de l'homme de connaître le monde environnant et militant fervent pour l'idée d'éclaircir le peuple. Diderot lui-méme a apporté une contribution immense à l'Encyclopédie, en tant que directeur, auteur et rédacteur de cette fameuse publication.

Dans l'oeuvre et dans l'activité de Diderot, on trouve maintes idées liées aux problèmes d'éducation et d'enseignement, problèmes largement discutés par les esprits les plus avancés de l'époque. A la différence d'Helvétius, qui affichait un optimisme illimité à l'égard de l'éducation, Diderot a montré que l'éducation est capable de réaliser beaucoup de choses, mais à condition que l'on tienne compte aussi des autres facteurs: les prédispositions héréditaires et les conditions de vie; par cela, il s'est essentiellement approché de la solution scientifique de ce problème. Il s'est élevé contre l'éducation de son temps, dont il avait connu personnellement les conséquences et a plaidé pour un système d'organisation de l'enseignement qui puisse satisfaire dans une plus large mesure aux exigences de la vie.

L'oeuvre de Diderot a eu des échos dans notre pays aussi, dès la fin du XVIII-e siècle, mais elle n'a été connue des masses larges que de nos jours, lorsque le philosophe matérialiste est estimé et fété par toute l'humanité progressiste.

QUESTIONS OF EDUCATION AS REFLECTED IN THE WORKS OF THE ENCYCLOPAEDIST DENIS DIDEROT

(Abstract)

The authors present Denis Diderot as one of the greatest materialist thinkers on the eve of the 1789 French Revolution, a man who believed in Man's possibility to know the surrounding world, and a strong supporter of culture for the people. An encyclopaedist himself, Diderot made a major contribution to the working out of the "Encyclopaedia" in his triple capacity as director, editor and author.

His works and lifelong activity show many ideas linked with questions of education which were widely discussed by the foremost spirits of the age. In contradistinction to Helvetius who was far too optimistic as regards the power of education, Diderot held a more scientific view, saying that education can achieve a great deal, but that some other factors, such as heredity and the living conditions, should also be taken into account. He inveighed against the education of his age whose consequences he knew, and advocated an educational system capable of meeting to a larger extent the requirements of life.

His works met with a wide response also in this country, already at the end of the 18th c., but it is only in our age, when the materialist philosopher Denis Diderot is honoured by the whole of progressive mankind, that they have become an asset of the broad people's masses.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

DIN EXPERIENŢA MUNCII COLECTIVE CU PĂRINŢII

I. Importanţa organizării formelor colective de muncă cu părinţii

Printre factorii educativi care influenţează considerabil dezvoltarea copiilor, alături de şcoală şi de organizaţiile de tineret se situează şi familia. Colaborarea şcolii cu familia este cerută de principiul unităţii de cerinţe în educaţia tinerei generaţii şi realizarea ei necesită o influenţă calificată a părinţilor în domeniul pedagogic.

Şcoala socialistă dispune de cadre cu pregătire pedagogică superioară, care pot să ajute majoritatea părinţilor care lucrează în alte sectoare de muncă decît învăţămîntul, iar activitatea desfăşurată în cadrul unui întreg sistem de muncă cu familia contribuie la promovarea învăţămintelor pedagogiei ştiinţifice la nivelul întregii noastre societăţi.

Deşi rolul conducător în colaborarea dintre şcoală şi familie îi aparţine şcolii, totuşi cadrele didactice beneficiază din contactul multilateral cu familia de o serie de învăţăminte preţioase pentru activitatea lor practică.

Deoarece copilul îşi petrece cea mai mare parte a timpului unei zile în familie, şcoala este interesată ca influenţele educative ale părinţilor să concorde cu cele ale şcolii. Aici acţionează principiul: cum ajuţi, aşa eşti ajutat.

Căile individuale sau colective prin care şcoala reuşeşte să ia legătura cu părinţii şi să-i influenţeze sînt multiple: vizitele la domiciliu, convorbirile individuale, consultaţiile pedagogice, şedinţele şi lectoratele cu părinţii, propaganda pedagogică exercitată prin staţiile locale de radioficare şi prin emisiunile de radio dedicate părinţilor, prin articolele scrise la „colţul pedagogic" din presa locală, prin calobararea cu comitetele de femei şi cele sindicale din întreprinderile tutelare, prin participarea la şezătorile sătenilor, prin corespondenţa cu părinţii elevilor interni, prin relaţii strînse cu comitetul de părinţi pe şcoală şi pe clase etc.

În cele ce urmează, vom căuta să prezentăm cîteva aspecte ale muncii colective cu părinţii, desprinse din studierea practicii unor cadre didactice fruntaşe din regiunile Braşov, Ploieşti şi Mureş-Autonomă Maghiară. Întrucît forma colectivă cea mai concretă, sistematică şi de conţinut a colaborării şcolii cu familia este lectoratul cu părinţii, consideraţiile noastre se centrează mai ales pe organizarea eficientă a acestei forme. În cadrul ei se valorifică la nivelul masei părinţilor toate învăţămintele desprinse din contactul cu elevii şi cu familia lor, sistematizate în funcţie de principiile educaţiei comuniste.

Sub raport *organizatoric* lectoratele cu părinţii prezintă următoarele aspecte. În multe şcoli din oraşele Sibiu şi Braşov, precum şi din Raionul Sighişoara, de pildă, s-au organizat în ultimii ani lectorate cu părinţii, tematica acestora cuprinzînd 10—15 probleme pentru care s-au pregătit lectori de specialitate, de preferinţă profesori de

pedagogie, de filozofie sau învățători cu practică îndelungată. Aceștia s-au documentat în special, asupra 1—2 probleme, pe care le-au prezentat după necesități la mai multe școli, într-un an școlar. Înainte de data programată pentru expunerea unei teme, lectorul respectiv ia legătura cu școala în cauză spre a-și completa expunerea cu exemple caracteristice școlii. În felul acesta s-a ajuns la o prezentare cuprinzătoare și nuanțată a problemei, iar eficacitatea expunerilor a crescut simțitor.

La ședințe, alături de conferențiar — care uneori este chiar profesor al școlii — participă și diriginții, înscriindu-se la cuvînt alături de părinți și completînd, adaptînd, în mod variat, tema la problemele concrete ridicate de viața claselor.

Acolo unde nu se organizează un ciclu de teme, stabilite în funcție de criteriile pe care le vom expune mai jos și prezentate de cadre competente — pe grupe de clase sau cicluri școlare — încît să constituie o adevărată școală a părinților, se țin ședințe lunare cu părinții, programate pe clase, de învățătorii sau de diriginții acestora. Întrucît stabilirea tematicii și stilul de desfășurare a lectoratelor și ședințelor cu părinții nu diferă substanțial, toate considerațiile ce urmează le vizează pe amîndouă aceste forme.

În multe școli întreaga tematică a ședințelor se definitivează la începutul anului și se popularizează oral și prin afișare. Mobilizarea părinților, mai bine-zis reamintirea datei proximei expuneri, se face cu 3—4 zile înainte, pregătindu-se condițiile desfășurării optime a întîlnirii cu ei. Acestea încep cu aranjarea sălii (scaune suficiente, lumina adecvată, iarna încălzire, eventuale materiale didactice sau programe artistice etc.), cu mobilizarea diriginților, cu asigurarea punctualității organizatorilor ș.a.m.d. În mediul rural, cele mai potrivite zile și ore pentru ședințe s-au dovedit a fi duminicile după masă.

Pentru a lăsa școlilor posibilitatea de a-și alege temele cele mai necesare lor, nu se asigură toate ședințele unui lectorat prin lectori centrali. De pildă, Școala medie nr. 4 din Brașov a solicitat secției de învățămînt lectori numai pentru anumite teme, iar pentru celelalte s-a servit de cadre proprii, sau de părinți ai elevilor (medici, ingineri, procurori etc.).

În general, spre a evita paralelismul în muncă și supraîncărcarea părinților și cu ședințe pe clase, la alte date, după încheierea discuțiilor relative la tema lectoratului, părinții sînt invitați de învățători sau de diriginții pe clase și li se comunică date referitoare la copiii lor (situația la învățătură, la disciplină etc.) și probleme de interes mai restrîns. În cazuri speciale, cîte o clasă poate organiza unele ședințe cu părinții independent de lectorat, dezbătînd probleme de interes absolut specific clasei (cazuri deosebite de indisciplină, de rămînere în urmă la învățătură etc.).

Cine participă la lectoratele și la ședințele cu părinții? Din practica defectuoasă a trecutului, cînd părinții multor elevi erau chemați la școală numai pentru a fi mustruluiți, a rămas tradiția, încă în multe școli, ca la aceste ședințe să vină numai cei care au copii buni la învățătură și disciplinați. Adică, acei părinți care, în general, nu au prea multe de învățat, lipsind tocmai cei cu lacune în educația copiilor.

Școlile de astăzi luptă susținut împotriva acestei mentalități cu rădăcini în trecut. Iată cîteva căi. Se face uneori mobilizarea părinților mai refractari cu ajutorul membrilor din comitetul de părinți, se trimit convocări scrise la domiciliul anumitor părinți, convocări pentru care aceștia semnează de primire, se anunță prin stația de radioficare, se afișează orarul ședințelor, programul festiv care încadrează ședința, și care include și momente artistice executate de elevi ai căror părinți sînt mai slabi frecventatori ai școlii, se organizează expoziții, proiecții de diafilme, filme etc. Dar cea mai eficace măsură este calitatea desfășurării unei ședințe. Directorilor de

școli nu le-a scăpat remarca că cel mai bun mobilizator la lectoratele cu părinții este calitatea desfășurării ședinței precedente și că după o ședință slabă frecvența scade simțitor la următoarea convocare.

La sate, urmărind satisfacerea cererii părinților, unele școli încheie discutarea temelor pedagogice cu sfaturi practice. În unele cazuri (comuna Hosman, Raionul Agnita și în unele comune din Raionul Reghin), școala profită de organizarea șezătorilor din timpul iernii, venind cu expuneri, cu citiri de texte educative și plasîndu-le în toiul activității șezătorilor la care participă adulții de pe cîteva uliți. Acest fel de a proceda constituie o extensiune a lectoratelor cu părinții la nivelul mai larg al comunei, adaptată specificului lunilor de iarnă, cînd colectiviștii muncesc mai mult pe lîngă casă.

II. Probleme de conținut

Calitatea muncii pe care o discutăm depinde de mai mulți factori. Unul dintre aceștia este și criteriul alegerii temelor destinate părinților.

Este necesar a respecta, ca o deviză, cerința ca nici o convocare a părinților să nu fie lipsită de discutarea unei probleme educative, bine pregătite. Ședințele improvizate, de tipul: „Dragi părinți, v-am convocat să mai discutăm cîte ceva despre copiii dvs., întrebîndu-vă ce vă interesează..." trec inițiativa în mîinile părinților și aceștia abordează o gamă prea variată de probleme, situîndu-se adesea pe poziții revendicative și stînjenind posibilitatea tragerii unor concluzii edificatoare. Protagoniștii unor astfel de ședințe, tot mai puțini în ultimul timp, alunecă pe panta minimei rezistențe și au eșec în munca cu familia.

Alții, reiau de la un an la altul anumite teme, tratîndu-le invariabil, încît plictisesc auditoriul.

Temele care se reiau de la an la an nu trebuie abordate nediferențiat. De exemplu, despre orientarea profesională — care este o problemă oarecum permanent în atenția mai ales a părinților adolescenților — discuțiile se pot axa pe aspecte anual înnoite: importanța unei juste orientări profesionale; căile de consolidare a intereselor profesionale ale elevilor; criteriile unei juste orientări profesionale; concordanța dintre dorințe și posibilități în orientarea profesională; cum se pregătește copilul pentru viață etc.

În perspectiva unui ciclu școlar se poate gîndi chiar asupra elaborării unei programe a muncii educative cu părinții, în cadrul căreia lectoratele ocupă o poziție principală.

Un ciclu tematic este bine să includă, an de an, probleme de *psihologie* [ce este psihicul și care sînt procesele psihice; caracteristicile psihice ale școlarului (mic, mijlociu sau mare); gîndirea și căile dezvoltării ei la vîrsta școlară (mică, mijlocie sau mare) etc.], de *pedagogie generală* [dezvoltarea și educația copiilor; rolul familiei în educația copiilor; educația estetică (morală, intelectuală etc.) în familie; formarea concepției științifice despre lume; acordarea pedepselor și recompenselor; orientarea profesională etc.], de *psihologie pedagogică* (factorii determinanți ai dezvoltării psihice a copiilor; condițiile asimilării trainice a cunoștințelor; formarea priceperilor și deprinderilor la elevi; organizarea rațională a muncii școlarului; formarea trăsăturilor morale ale omului de tip nou etc.).

Succesiunea temelor implică o armonizare a lor, asigurîndu-se principiul continuității în tratarea subiectelor, mai ales la lectoratele pe școală și, în bună măsură, chiar la ședințele pe clasă cu părinții.

Dacă toate condițiile menționate pînă acum sînt respectate, reușita lectoratului este garantată și prezența părinților asigurată.

Toate celelate măsuri de ordin administrativ sînt pur formale și deci ineficace,

cînd nu se respectă clauzele mai sus arătate.

Din fericire, cei mai mulți învățători, diriginți și directori se orientează în alegerea temelor după criterii juste.

Un prim criteriu îl alcătuiesc problemele actuale ale educației și învățămîntului. Printre acestea s-au discutat, în ultimii ani, probleme ca: „Generalizarea învățămîntului de 8 ani", „Predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele mici", „Necesitatea și importanța practicii în producție", „Profilul moral al omului de tip nou", „Căile de combatere a mediocrității la învățătură", „Justa orientare profesională" etc. Astfel de teme informează părinții asupra noilor orientări ale școlii noastre, îi pun în temă cu noul în domeniul educației științifice.

Adesea, în cadrul ședințelor, se citesc fragmente din documentele de partid și de stat privitoare la problmele noi, sau texte pedagogice din lucrările recent apărute sau din presă („Femeia", „Săteanca" etc.), se organizează chiar standuri cu cărți, mai ales din colecția „În ajutorul părinților", vitrine cu coperți ale cărților recomandate familiei, împrumuturi de cărți de pedagogie de la biblioteca școlii etc.

Se întîlnesc uneori aspecte de formalism în abordarea temelor, generate de „importul" subiectelor recomandate din afară (la diferite ședințe și consfătuiri). Așa se ajunge să se vorbească despre frecvență într-o școală unde ea este foarte bună, iar despre combaterea minciunii într-o unitate unde n-a fost depistat nici un exemplu concret. Tot ceea ce se preia din altă parte trebuie adaptat organic la specificul și la nevoile reale ale școlii.

Un al doilea criteriu de alegere a tematicii rezidă în abordarea aspectelor pe care le ridică viața clasei, a școlii sau a comunei respective.

Viața școlii ridică cele mai felurite probleme. De pildă, directorul Școlii de 8 ani din Orlat, Raionul Sibiu, constatînd cu ani în urmă că unii părinți se declarau nemulțumiți de notele copiilor lor, mai ales de notele celor din clasa a V-a, din cauză că nu înțelegeau criteriile notării, a pregătit o expunere în cadrul lectoratului cu părinții relativă la „Cum se notează elevii". Ședința a fost temeinic organizată și pe coridorul școlii s-au expus în vitrine caiete și obiecte confecționate de elevi și notate de profesori. Argumentația lectorului a fost sprijită deci de un bogat material demonstrativ. S-a citit de asemenea, o compunere notată cu zece, care a plăcut părinților prin conținutul de idei, sistematizare și stil și apoi compunerea altui elev care a primit nota patru (numele elevului nu s-a dat din motive pe care le vom preciza în alt loc). Părinții și-au putut da seama că ultima compunere este dezlînată, că stilul este defectuos și deci nota dată este corespunzătoare. Apoi s-au prezentat două teze scrise la istorie, una notată cu nouă și cealaltă cu cinci. Precizăm că toate comparațiile s-au făcut între elevii aceleiași clase și la aceeași temă. Lectorul a amintit că părintele elevului notat cu cinci (iar nenominalizat) a reclamat că pe teza respectivă sînt numai patru greșeli subliniate, pe cînd pe teza notată cu nouă sînt șase greșeli. Simpla citire a conținutului celor două teze a stîrnit zîmbete la părinți, prin care ei au manifestat înțelegerea netemeiniciei reclamației. O teză avea șase greșeli simple de punctuație și un conținut foarte bun, cealaltă avea patru greșeli grave de ortografie și un conținut slab. Demonstrația s-a extins apoi la caietele de teme pentru acasă, la calitatea lucrărilor de mînă etc. De atunci — declară directorul — au dispărut aproape orice fel de manifestări de genul acesta. Iată cum o temă inspirată din viața școlii a reușit să fie adîncită în fața părinților, contribuind la lărgirea înțelegerii acestora în domeniul notării elevilor.

Într-o școală din Cîmpina s-a observat că părinții copiilor mici, din exces de zel în a-i ajuta la învățătură, le dăunează acestora, tutelîndu-le gîndirea și întîrziind for-

marea unor deprinderi de muncă intelectuală. De aceea, o temă a lectoratului s-a intitulat „Limitele ajutorului pe care părinții îl dau elevilor". În cadrul ei s-a arătat că unii părinți ai elevilor din clasa întîi au demonstrat copiilor lor cum să facă în scris niște exerciții de adunare orală. În clasă, acești elevi au rămas în urma colegilor lor la exercițiile orale, neavînd „antrenament" și s-au descurajat. La alte clase s-a arătat părinților că nu este bine să depășească cuantumul de cunoștințe prevăzut de programă, deoarece supraîncarcă pe elevi și uneori îi fac să fie îngîmfați în relațiile cu colegii lor. Tot cu acest prilej, printre altele, s-a condamnat procedeul părinților care efectuează desenele sau alte lucrări ale copiilor cu intenția de a le atrage note mai bune. Acești elevi, de regulă, rămîn în urma colegilor lor, nefiind învățați să depună efort personal. În continuare, s-a indicat părinților cum și cît să-și ajute copiii spre a le stimula interesul față de muncă, evitînd excesele dăunătoare și mai ales tutelarea lor.

În comuna Șura Mare, Raionul Sibiu, existînd unele cazuri de incendii provocate de copii, din neatenție, conducerea școlii a prezentat părinților tema „Combaterea și prevenirea incendiilor". S-au scos în relief — prin exemple plastice, cunoscute de părinți — cauzele incendiilor și s-au indicat sarcinile familiei în prevenirea lor.

Într-o școală situată pe șoseaua națională (Avrig) a fost invitat un lucrător din miliție să le vorbească părinților despre prevenirea accidentelor de circulație.

În comuna Cocoș, Tg. Mureș, la o ședință cu părinții consacrată temei „Cum să îngrijim avutul obștesc", au fost convocați și părinții absolvenților în vîrstă de 15—16 ani, deoarece s-a constatat că printre aceștia se găsesc unii care nu știu să respecte avutul obștesc. Grija școlii față de absolvenți a impresionat profund părinții, ședința avînd eficacitatea scontată.

În unele școli din Brașov s-a încetățenit practica de a solicita părinții să pună într-o cutie situată la intrarea școlii — similară unei cutii poștale, dar pe care scrie „Scrisori de la părinți" — bilete iscălite sau neiscălite, în care să indice problemele care îi preocupă. Din cînd în cînd, făcîndu-se bilanțul acestor întrebări, se depistează problemele ce frămîntă pe mai mulți părinți, școala orientîndu-se în alegerea temelor pentru lectoratele următoare. Calea aceasta de sondaj s-a dovedit mai eficace, întrucît prin intermediul ei mulți părinți abordează probleme delicate, pe care în ședință le evită din jenă nu totdeauna justificată. De obicei, se cer sfaturi în cazuri dificile, privind elevi care au anumite vicii sau maladii.

Școala de 8 ani nr. 7 din Brașov, depistînd o serie de întrebări relative la probleme de igienă intelectuală și corporală, a recurs la ajutorul a patru medici, întîmplător părinți ai elevilor școlii, — un internist, un chirurg, un radiolog și un dermatolog. Aceștia au răspuns cu competență nenumăratelor întrebări ale părinților.

Părinții au cerut ca astfel de ședințe să se mai organizeze. Iată un criteriu care se dovedește prin sine mobilizator al părinților la lectorate.

La școala medie nr. 5 din Brașov într-un an s-a observat că prea multe fete se zbat pentru certificate medicale de scutire de la gimnastică. Sondînd terenul, unii diriginți au aflat că părinții acestor eleve încurajau, în diferite feluri, acțiunea „pentru a le rămîne copiilor mai mult timp pentru învățătură". Dar care le-a fost surpriza cînd, după cîteva luni, situația la învățătură a unor eleve scutite de gimnastică s-a înrăutățit. Părinții respectivi nu puteau înțelege situația.

Conducerea școlii a organizat o ședință a lectoratului cu părinții elevilor din aceste clase, ședință precedată de un program de

gimnastică artistică susținut de elevii unei clase. Spectacolul a plăcut mult părinților. El a fost interpretat apoi științific, în expunerea ce a urmat: „Rolul educației fizice în viață și în dezvoltarea elevilor", părinții convingîndu-se că gimnastica care se face în școală contribuie la menținerea sănătății, la buna dezvoltare fizică și intelectuală a copiilor lor. Ca urmare, fenomenul citat s-a atenuat treptat.

Desigur că părinții pot fi consultați periodic, chiar în cadrul ședințelor, asupra problemelor ce doresc să fie dezbătute în viitor. În unele cazuri, au fost solicitați părinți cu rezultate frumoase în educația copiilor lor să-și expună metodele folosite, în vederea generalizării experienței înaintate. Cei în cauză au fost în prealabil îndrumați de către cadrele didactice, în vederea abordării unor aspecte esențiale ale muncii educative. Ei au interpretat științific fiecare exemplu dat, făcînd apel la auditoriu să nu dezarmeze în fața greutăților, să fie animat de optimism pedagogic. Ceilalți părinți le-au pus întrebări, iar conducerea școlii le-a mulțumit și i-a felicitat stimulativ pentru educația justă dată copiilor lor. De asemenea, la lectorate fac expuneri uneori și reprezentanți ai organelor de partid și de stat, deputați, fruntași din G.A.C. etc.

Cînd o clasă are slabe rezultate la învățătură sau disciplină, cu părinții se poate ține o ședință de analiză a muncii elevilor. Bineînțeles că fără prezența copiilor. Cu acest prilej, se arată lacunele elevilor, cauzele care le-au generat și metodele de lichidare. Părinților li se dau indicații cum să îndrume munca independentă a copiilor, cum să le asigure un regim de zi just, cum să verifice însușirea cunoștințelor, cum să țină legătura strînsă cu școala etc. Cazurile delicate se discută individual, din considerații de tact, pe care le vom dezvolta mai tîrziu, iar notele — mai ales cele slabe — se pot da pe bilețele, fără a fi citite în fața tuturor.

III. Metodica formelor colective de muncă cu părinții

După ce am văzut, prin prisma cîtorva exemple concrete, care sînt criteriile ce trebuie respectate în stabilirea temelor pentru lectoratele și ședințele cu părinții, vom căuta să arătăm în ce constă reușita organizării unei întîlniri cu părinții.

Condițiile unei expuneri de calitate sînt următoarele:

A —*Să aibă nivel ideologic și științific corespunzător etapei în care se ține.*

În acest sens, problemele abordate trebuie să se bazeze pe documentele cele mai noi de partid și de stat privitoare la căile de formare a conștiinței socialiste în țara noastră. În același timp, rezolvarea anumitor cazuri educative să se facă în lumina celor mai recente cercetări de pedagogie.

B — Să prezinte, pe durata unui an școlar, *teme variate și actuale*, inspirate din criteriile menționate mai înainte. Planul temelor, deși se alcătuiește uneori chiar pe un an de zile, orientarea lui marcînd problemele ce preocupă școala într-o etapă de colaborare cu familia, totuși nu este rigid, ci se poate modifica pe parcurs, incluzînd probleme mai importante ce se ivesc ulterior.

C — Deși nivelul ideologic și științific am precizat că trebuie să fie ridicat, totuși *expunerea trebuie să fie accesibilă* auditoriului neuniform ca pregătire. Accesibilitatea se referă atît la limbaj și terminologie, cît și la natura exemplelor folosite.

Cel mai mare succes îl au temele brodate pe exemple plastice, cunoscute sau verosimile pentru părinți. De asemenea, faptul că între conferențiar și auditor se stabilește sau nu o legătură nu poate fi indiferent. De aceea prezentarea orală și plastică a subiectului este mult mai accesibilă decît citirea monotonă a unui referat, chiar bun.

Asistam o dată la Sibiu la un lectorat pentru părinți, unde un profesor bine pregătit a citit aproape o oră un referat des-

pre „Ce și cum trebuie să citească elevii". Lucrarea era bine documentată din punct de vedere teoretic, dar potrivită mai mult pentru o ședință a comisiei diriginților. Profesorul în cauză a uitat că în sală nu are numai colegi, ci peste o sută de părinți, cu pregătiri diferite. Citind și monoton, intrînd într-o serie de motivări teoretice de specialitate îngustă, folosind și un limbaj academic (recrudescență, amorfism, tendențiozitate etc.) conferențiarul nu și-a ridicat privirea de pe hîrtie pînă la sfîrșit. Abia atunci a observat că mai bine de jumătate din auditoriu s-a strecurat între timp afară, iar dintre cei rămași nimeni nu s-a înscris la cuvînt. Ședința s-a încheiat cu vorbele șablon: „Vă mulțumim de prezență și mai poftiți și data următoare". N-am avut prilejul să verific ce s-a întîmplat data următoare, dar sînt sigur că prezența părinților a fost foarte redusă.

D — O altă condiție a unei expuneri bune este *caracterul ei stimulativ*. Într-o întîlnire cu părinții trebuie să popularizăm cît mai mult exemplele pozitive de educare a copiilor. A merge numai pe linia exemplelor negative înseamnă să dăm ședințelor un ton sumbru, demobilizator și de mustrulrială. Exemplele negative nu trebuie eliminate din ilustrarea tezelor expuse, ele constituie suportul combativității, dar trebuie creată o atmosferă de optimism pedagogic, de încredere a unor părinți că pot și ei obține rezultate frumoase în educația copiilor dacă se străduiesc cît de cît. Încrederea lor sporește cu atît mai mult, cu cît exemplele pozitive sînt nominalizate și analizate, prezentate în mod convingător, iar cele negative nenominalizate, menajîndu-se amorul propriu al tuturora. La o școală din Mediaș, un lector lipsit de tact a arătat de cîteva ori cu degetul pe părintele unui copil nedisciplinat, încît nu numai acesta, dar toată asistența și-a exprimat nemulțumirea.

Foarte elocvent au prezentat problema tactului în munca cu familia pedagogii sovietici V. A. Krutețki și N. B. Lukin: „Într-un colectiv posomorît există o atitudine de neîncredere față de oameni, se remarcă aspecte negative chiar și acolo unde acestea nu există, lipsurilor li se dă o importanță exagerată, iar faptele pozitive sînt trecute cu vederea... Și cîte neînțelegeri nu sînt în asemenea colective între profesori și părinți! Și toate acestea numai pentru că fiecare părinte vrea să vadă la copilul său numai lucruri bune, iar cînd vine la școală aude despre fiul sau fiica sa numai lucruri rele... El pleacă de la școală nemulțumit, cu un sentiment de deprimare, iar de aici începe să se contureze și atitudinea lui față de școală, pe care o transmite copiilor cu sau fără voie. Astfel autoritatea școlii se subminează" [1].

E — *Dozajul materialului, raportul dintre motivarea teoretică și exemplificarea concretă, încadrarea justă în timp*, reprezintă altă condiție a reușitei unei expuneri. Se întîlnesc uneori referate exclusiv teoretice și generale, valabile în orice școală și nicăieri eficace, conținînd compilații abstracte din manuale și reviste, sau, dimpotrivă, o înșirare nesfîrșită de cazuri concrete din care nu se degajă nici o idee generală.

Nici teoretizarea excesivă, nici practicismul îngust nu sînt soluții fericite pentru asemenea ocazii. Este necesar să se prezinte fie o teză teoretică în cinci-zece minute și apoi o ilustrare concretă a ei, fie ca aceste două elemente să se împletească în mod organic în expunere, evitîndu-se saturația ei unilaterală. În general, considerăm că durata optimă a unei expuneri este de 30'—40'. Cînd tema nu este suficient de bine pregătită, nu neinteresantă — căci interesant poate fi tratat orice subiect — și i se mai adaugă și o lungime de peste o oră, eșecul este sigur.

F — Reușita unei ședințe se poate măsura și prin *durata și calitatea discuțiilor* determinate de temă și prin stilul prezen-

[1] „Educarea atitudinii disciplinate la preadolescenți", E.S.D.P., 1961, p. 91.

tării ei. Putem aprecia ca reușită o ședință la care discuțiile s-au extins pe o durată de timp cel puțin egală cu cea a expunerii. Această reușită o ating numai temele care se adresează unui auditoriu interesat de problemă și căruia i se prezintă date clare, bine motivate și plastic ilustrate, care stimulează discuțiile, adică teme care ridică probleme actuale din sfera preocupărilor părinților copiilor de o anumită vîrstă.

Diriginții prezenți la ședințe pot deschide discuțiile, punînd probleme care să-i determine pe părinți să ia poziție sau să arate cum au rezolvat anumite „cazuri" educative citate de ei. Părinții pot fi invitați să relateze aspecte educative dificile din familie, din strada sau din cartierul unde locuiesc. Soluțiile găsite sau preconizate atunci pot servi de călăuză și altora, în situații similare.

Cel care conduce discuțiile trebuie neapărat să tragă la sfîrșit concluzii judicioase, pline de tact, spre a da satisfacție vorbitorilor și spre a spulbera orice eventual echivoc. De pildă, într-o problemă referitoare la îndrumarea muncii individuale a copiilor (Școala de 8 ani nr. 11 din Brașov), o mamă a spus că ori de cîte ori copilul nu scrie perfect temele îi rupe foaia caietului și-l obligă să-și reia lucrul. Alt vorbitor a arătat că el nu procedează așa, ci îl ajută pe copil să-și facă temele fără greșeli. Un al treilea relata că nu intervine în munca copilului, deoarece nu se simte competent, dar dacă acesta primește notă mică îi face observație, obligîndu-l să și-o corecteze. Este firesc că o astfel de discuție nu putea fi lăsată fără precizarea punctului de vedere just, adică a necesității de a supraveghea munca copilului, creîndu-i condiții de lucru, ajutîndu-l fără a-l tutela și evitînd pedepsele demobilizatoare.

★

Formele colective de muncă cu părinții trebuie să joace rolul polarizării tuturor preocupărilor educative ale părinților, contribuind la lămurirea și la soluționarea problemelor ce frămîntă familia, în conformitate cu principiile educației comuniste.

După cum socotim că s-a desprins din studiul nostru, principala sarcină a acestor forme rezidă în realizarea principiului unității de cerințe între școală și familie. În acest sens, lectorii sînt datori să combată cu tact reminiscențele ideologiei burgheze pe tărîm educativ (bătaia, credința în talente înnăscute, liberalismul în educație, rigorismul etc.), să demaște consecințele negative ale subiectivismului excesiv al unor părinți, față de copii, să popularizeze ideile și operele noi pedagogice, în vederea ridicării nivelului părinților în acest domeniu.

Lectoratele cu părinții, fiind forma cea mai complexă a muncii școlii cu familia, își extrag seva din ansamblul formelor de colaborare cu părinții. Cu ocazia vizitelor la domiciliu, a convorbirilor individuale, organizate sau întîmplătoare, prin corespondență, sesizări, observații etc., cadrele didactice desprind problemele spre care trebuie concentrată activitatea cu părinții. În același timp, lectoratele, constituind o școală a părinților, exercită o influență complexă asupra tuturor relațiilor dintre școală și familie.

De aceea, organizarea și conținutul muncii din cadrul lectoratelor și ședințelor cu părinții trebuie să constituie o deosebită preocuparea a cadrelor didactice, a directorilor de școli și a secțiilor de învățămînt.

Secțiile de învățămînt pot asigura o tematică anual împrospătată și adaptată ciclurilor școlare specializînd în tratarea ei lectorii cei mai competenți, ținînd seama de cerințele formulate de școli. Spre a găsi calea cea mai eficace de desfășurare a lectoratelor cu părinții, secțiile de învățămînt pot organiza, de asemenea, schimburi de experiență și consfătuiri periodice cu cadre didactice și cu părinți, în care să se popularizeze stilul muncii unor școli și al unor cadre didactice cu rezultate bune în acest sector de activitate. Un refe-

rat tratînd această temă se poate prezenta chiar în cadrul unei consfătuiri cu diriginții, pregătirea lui constituind o preocupare prealabilă a secției pentru culegerea unor date concrete din școli.

Directorii de școli au posibilitatea să desprindă din analiza muncii școlare, pe baza asistențelor directe la lectorate și la ședințele cu părinții, lipsurile educative din școală, la lichidarea cărora familia își poate da concursul, acele probleme care oglindesc specificul educativ la un moment dat al unității pe care o conduc.

Alcătuirea planului ședințelor este ușurată de respectarea acestui specific, năzuind să rezolve de la an la an noi probleme în munca cu părinții, atît cu forțe proprii, cît și cu ajutorul lectorilor externi, pregătiți și recomandați de secțiile de învățămînt.

Periodic, consiliul pedagogic poate organiza analiza muncii colective cu părinții, stimulîndu-se cadrele fruntașe în această muncă și generalizîndu-se experiența lor.

De obicei, școlile au un coordonator al muncii lectoratelor (un cadru cu experiență, directorul adjunct etc.), care ține și evidența ședințelor, urmărind să se înregistreze frecvența participanților, conținutul discuțiilor și eventualele hotărîri luate.

La colțul metodic, unele școli au colecționat sistematic materiale potrivite pentru activitatea lectoratelor: decupări din presă despre munca cu familia, referate ținute la lectoratele proprii, scrisori metodice primite în acest sens, broșuri pedagogice, indexe bibliografice pe teme educative etc. Continuitatea muncii în această direcție contribuie la consolidarea unei tradiții valoroase, a unui stil de muncă eficace cu părinții.

Învățătorii și diriginții discută în comisiile metodice acele probleme educative pe care le ridică viața clasei lor și care alcătuiesc pulsul pedagogic al școlii într-o anumită etapă. Cînd participă la ședințele sau la lectoratele cu părinții, ei pot interveni în discuții, exemplificînd tema discutată cu aspectele mai importante din clasa de care răspund.

Sînt școli care au acumulat o experiență frumoasă în munca cu părinții. La Școala de 8 ani din Borzont, raionul Gheorghieni, spre exemplu, unele teme ale lectoratului se elaborează în colectiv. Pentru tema „Copiii vor să cunoască lumea; să-i ajutăm", fiecare profesor a fost solicitat să facă o notă informativă din perspectiva materiei pe care o predă, iar unul a centralizat toate datele obținute. Referatul a fost definitivat într-o ședință comună și apoi ținut părinților. Iată o cale de corelare a muncii metodice din școală cu cea educativă, desfășurată în rîndul părinților.

Experiența bună se impune a fi popularizată și în presa de specialitate sau în cea locală, tinzîndu-se la generalizarea celui mai eficace stil de muncă în activitatea școlii cu familia.

Respectînd criteriile de stabilire a temelor și condițiile pedagogice ale desfășurării fiecărei ședințe, munca în acest sector va înregistra un salt calitativ.

Eficacitatea muncii colective cu părinții poate fi sesizată pe următoarele căi: a) scad intervențiile neprincipiale ale părinților, atît față de profesori, cît și în tratarea copiilor lor; b) se ridică nivelul pedagogic al discuțiilor la ședințe, termenii folosiți sînt tot mai științifici, frecvența tot mai bună; c) cresc pretențiile familiei față de expuneri, determinînd un nivel tot mai ridicat al calității acestora; d) sporește ajutorul multilateral dat școlii de familie, ușurîndu-se multe din sarcinile educative ale cadrelor didactice; e) atitudinea elevilor față de muncă și întreaga lor comportare reflectă realizarea principiului unității de cerințe dintre școală și familie etc.

Desigur că rezultatele acestea nu pot fi atribuite exclusiv formelor muncii colective bine organizate cu masa de părinți, ci preponderent lor, în ansamblul activității școlii cu familia.

Experiența și exemplele prezentate mai sus nu pot epuiza gama vastă de posibilități ale acestei munci. Acumularea de date noi și generalizarea experienței pozitive a școlilor va situa activitatea respectivă la înălțimea sarcinilor actuale ale școlii, contribuind implicit și la creșterea conștiinței socialiste a majorității părinților.

SILVESTRU PATIȚA
Lector la I.I.P.C.D. Brașov

INSUȘIREA CITIT-SCRISULUI ÎN CONDIȚIILE VEDERII SLABE

Munca de instruire și de educare a elevilor slabvăzători în școli speciale a fost organizată, pentru prima oară în țara noastră, în anii regimului democrat-popular. Pe baza analizei și generalizării experienței dobîndite de cadrele didactice ale școlii pentru slabvăzători din București, prezentăm unele probleme metodice legate de adaptarea predării citit-scrisului la condițiile vederii slabe. În lucrarea de față ne ocupăm mai ales de ambliopii gravi, cu acuitatea vizuală sub 0,1 sau cu alte modificări fiziopatologice care limitează mult posibilitățile vizuale (îngustarea cîmpului vizual, scăderea sensibilității de contrast, deficiențe ale mobilității oculare ș.a.).

În desfășurarea muncii didactice cu slabvăzătorii, un factor esențial de care ținem seama este diagnosticul (și, în legătură directă cu acesta, prognosticul). Sub aspect didactic distingem: a) cazuri care permit o ameliorare simțitoare a vederii (vicii de refracție, cataracte operate); b) cazuri în care modificările patologice împiedică ameliorarea (leucom corneean, leziuni corioretiniene, glaucom infantil). În prima situație punem accentul pe antrenamentul vizual sistematic; în cea de-a doua — pe adaptarea muncii la nivelul vederii scăzute. În unele cazuri medicul poate interzice cu totul activitatea vizuală a unor elevi, pentru o perioadă în care munca didactică se desfășoară pe linia suplinirii văzului prin celelalte simțuri și limbaj.

Fiecare elev slabvăzător, reprezintă, sub aspectul deficienței vizuale, un caz deosebit, pentru a cărui cunoaștere profesorul trebuie să colaboreze cu medicul oftalmolog. Pe lîngă măsurile privind protecția vizuală sau stabilirea corecției optice, se iau măsuri individualizate, legate direct de munca didactică. Unor elevi miopi trebuie să le educăm vederea la distanță, împotriva tendinței lor de a-și apropia ochiul de obiect. Mărirea dimensiunilor imaginilor percepute, care ajută în aceste cazuri, devine inutilă la elevii cu cîmpul vizual îngustat. Contrastele puternice, necesare în unele cazuri de opacitate a corneei sau cristalinului, devin periculoase în cazuri de fotofobie. Elevii cu nistagmus trebuie ajutați în a-și fixa privirea; în alte afecțiuni ale mușchilor oculari trebuie să asigurăm mobilitatea privirii. Acestea sînt numai cîteva exemple din marea varietate a particularităților vizuale care cer o tratare diferențiată.

Deficiența vizuală poate avea urmări asupra întregii dezvoltări a copilului. Dezvoltarea fizică, ținuta, coordonarea mișcărilor sînt defectuoase la mulți dintre elevii slabvăzători la intrarea în școală. Cercul reprezentărilor lor este restrîns, limbajul este sărac, iar unii dau impresia unei întîrzieri în dezvoltarea gîndirii. Întîlnim, adesea, forme de instabilitate sau de apatie. De obicei (atunci cînd nu există o dublă deficiență) aceste particularități se datoresc faptului că elevul n-a primit din timp o educație adecvată deficienței. Experința muncii cu slabvăzătorii ne arată că, în condițiile unei educații adecvate, ei își pot însuși cunoștințele și deprinderile prevăzute în pro-

grama școlară, se pot bucura de o dezvoltare multilaterală, armonioasă.

În munca didactică efectuată, cît și în alcătuirea acestei lucrări, am ținut seama de rezultatele obținute pînă acum în problema cercetată. Utilă ne-a fost, îndeosebi, cunoașterea experienței lui A. P. Cijikova care a lucrat cu elevi ambliopi din clasa I [1].

1. Pregătirea pentru însușirea cititului și scrisului

Metoda de bază pentru predarea citit-scrisului rămîne, și în cazul elevilor slabvăzători, metoda fonetică analitico-sintetică.

Mult mai mult decît la elevii cu vederea normală, aici sînt necesare exerciții pregătitoare pentru diferențierea optică fină a literelor. Prin exerciții vizuale, folosind obiecte și imagini, ambliopii gravi capătă, în primele săptămîni de școală, unele priceperi de a-și valorifica posibilitățile vizuale reduse. Profesorul îi conduce de la perceperea analitică la imagini globale ale obiectelor, îi ajută să stabilească legături între semnalele spațiale și cuvintele care exprimă în mod generalizat relațiile spațiale, îi îndrumă să perceapă intenționat și activ.

Să luăm, de exemplu, recunoașterea culorilor. În prima zi de școală (anul 1961/1962), din cei 12 elevi care alcătuiau clasa I-B, 9 nu cunoșteau culorile principale. S-au făcut exerciții de recunoaștere a culorilor pe cartonașe și apoi pe desene, de sortare a cartonașelor colorate, de „citire" a culorilor pe o planșă. După 3 zile de exerciții sub formă de joc, numărul elevilor care cunoșteau culorile s-a ridicat la 6, iar după 2 săptămîni — la 11.

O singură elevă, suferind de retinită pigmentară și de o deficiență a sensibilității cromatice, nu și-a putut însuși culorile. În anul școlar următor, după două săptămîni de exerciții, toți elevii clasei I, chiar ambliopii gravi, puteau folosi culoarea ca punct de sprijin în recunoașterea obiectelor.

Pentru ambliopii gravi, ilustrațiile din abecedar sînt la început inaccesibile din punct de vedere al mărimii, al contrastelor, al numărului amănuntelor. Experiența ne-a arătat că ei au nevoie de o trecere treptată de la desene mai mari bine conturate, pe fond contrastant, cu amănunte puține, la desenele din abecedar. Profesorii au confecționat pentru acești elevi planșe cu calitățile corespunzătoare. S-a dovedit că prin exerciții gradate, într-un timp care variază de la caz la caz, toți elevii se pot familiariza cu reprezentarea obiectelor la diferite scări, precum și cu jocul perspectivei (faptul că obiectele depărtate apar mai mici și mai sus).

La obținerea acestor rezultate au contribuit numeroase jocuri care apelează la spiritul de observație, la capacitatea de diferențiere. Astfel, dintre cîteva desene simple, identice, elevii urmau să-l diferențieze pe cel care se deosebește printr-un amănunt: „Care din elevii desenați și-a pierdut șapca?", „În care căsuță s-a făcut focul?", „Care sticlă nu are dop?" etc. Elevii reconstituie desene tăiate în cîteva bucăți sau clasifică ilustrațiile după un anumit criteriu (puneți de o parte păsările, de alta animalele).

O serie de experimente organizate în școală au scos în evidență diferite forme sub care se manifestă rolul cuvîntului în orientarea diferențierilor vizuale ale elevilor slabvăzători. Punctele de reper, puține și vagi, obținute pe cale vizuală, sînt integrate în imaginea actualizată cu ajutorul cuvîntului. Prin cuvînt sînt desprinse părțile sau calitățile obiectului, reliefîndu-se cele esențiale. Cuvîntul delimitează sfera observațiilor și permite efectuarea comparațiilor. Cuvîntul separă, dar și reunește diferitele elemente, ajutînd atît analiza, cît

[1] Vezi: *„Munca instructiv-educativă în școlile speciale"*, Lit. M.I.C. Buc., 1956.

și sinteza mintală. El adaugă imaginii retiniene experiența individuală și pe cea socială. Dar rolul lui nu trebuie depășit, în sensul de a da elevilor de-a gata ceea ce ei trebuie să cîștige pe cale vizuală sau în sensul verbalismului care ascunde lipsa reprezentărilor concrete.

În ce privește pregătirea pentru însușirea scrisului, s-a putut constata că în majoritatea cazurilor ambliopia gravă este însoțită de o deficiență motorie, provenită de obicei din lipsa de exercițiu manual.

Primele exerciții grafice recomandate de metodica scrierii s-au dovedit la început irealizabile pentru ambliopii gravi. Ei nu izbuteau să facă nici măcar punctul; mîna lor tremurîndă, condusă de o vedere nesigură, trasa în loc de puncte un fel de poligoane neregulate, aruncate la întîmplare pe foaia caietului. Pentru ei era o sarcină prea grea să învețe, în același timp, să țină creionul, să execute un element grafic și să urmărească liniatura caietului, deocamdată indistinctă pentru ei.

Ținînd seama de aceste condiții, timp de cîteva zile am renunțat la caietele liniate și la învățarea elementelor grafice. Am pus la dispoziția elevilor foi de hîrtie neliniată, cerîndu-le să traseze linii mari în diferite direcții, și apoi figuri geometrice. Fără liniatura care să le inhibe acțiunea, ei au început să mînuiască creionul cu mai mult curaj și hotărîre. Mîna lor a căpătat o oarecare siguranță, crișparea a început să cedeze. Au trecut însă multe săptămîni pînă cînd au învățat să țină corect creionul, pînă cînd s-a ajuns la acea suplețe izvorîtă din coordonarea mișcărilor mușchilor și ligamentelor mîinii. La aceasta a contribuit mult gimnastica specială (mai ales exercițiile pentru degete și încheieturi); nu trebuie uitat nici rolul mare al orelor de lucru manual (modelaj, decupări), care au pregătit mîna pentru scris. Ne-au ajutat și exercițiile făcute de elevi în orele de reeducare vizuală cu două aparate medicale speciale — „localizatorul" și „corectorul" *.

În această perioadă de început se folosește mult și desenul la tablă, care dezvoltă mușchii mari ai mîinii și cere o încordare mai mică a vederii. Pe măsură ce cunoaștem specificul individual al vederii elevilor, îi îndrumăm să facă desene simple (o scară, un brad, o căsuță) de mărime potrivită, pentru a le putea cuprinde cu privirea în întregul lor.

De la început a apărut necesitatea ca, fără a renunța la munca frontală, să punem un accent mai mare pe cea individuală, în raport cu dificultățile vizuale întîmpinate de fiecare elev.

Numărul și varietatea exercițiilor grafice recomandate pentru această perioadă în școala de masă crește mult în școala pentru slabvăzători. Predarea trebuie adaptată ritmului lent al acestor elevi. Munca trebuie dusă gradat, prin divizarea fiecărei acțiuni în elementele ei componente și prin realizarea lor treptată; nimic nu se obține aici nemijlocit, nimic nu se cîștigă spontan. Forma, mărimea, poziția, în raport cu liniatura și alte caracteristici ale unui element grafic, trebuie studiate diferențiat pentru a se însuși temeinic. Însăși folosirea caietului este o deprindere care se formează prin exercițiu și fără de care elevii sar rînduri, le lasă neterminate sau scriu pe spațiile care trebuie să rămînă libere.

În primii ani de muncă ai școlii pentru slabvăzători din București, unele cadre didactice liniau zilnic în mod diferențiat caietele fiecărui elev pentru temele de a doua zi, urmărind o foarte gradată restrîngere a spațiilor. Experiența pozitivă dobîndită astfel a dus la tipărirea mai mul-

* Aceste aparate, construite după principiile pleopticii, stabilesc asociații între activitatea vizuală, auditivă și tactil-chinestezică, servind astfel reeducării fixației centrale. În cazul localizatorului, elevul trebuie să plaseze degetul în orificiile care se luminează pe o planșetă. În cazul corectorului, elevul urmărește cu un creion special conturul unor desene, greșelile fiindu-i semnalate printr-o sonerie.

tor tipuri de caiete speciale, adaptate diferitelor tipuri și grade ale defecțiunii vizuale. Ambliopii au nevoie la început de o liniatură simplă și distinctă, și numai unii din ei izbutesc să treacă la caiete cu liniatură oblică. În cazurile în care deficiența vizuală permite ameliorarea vederii, elevii ajung pînă la folosirea caietelor pentru școala de masă. În cazurile grave se folosește un caiet în care spațiile albe alternează cu cele verzi, mărginite cu linii negre (experimentat de D. Damaschin). Trecerea de la un tip de caiet la altul se face individual, după posibilitățile fiecărui elev, ea marcînd o creștere a acestor posibilități.

Trecînd la predarea primelor elemente grafice, îl familiarizăm pe elev, prin procedeele cunoscute (modele pe tablă, pe carton, modelaj etc.), mai întîi cu forma elementului grafic și apoi cu mărimea acestuia (prin modelul pe caiet).

După primele încercări de executare, conduse întîi în întregime și apoi numai parțial de mîna profesorului, urmărim un nou obiectiv: distanța corectă între semnele grafice.

La trasarea primelor liniuțe de înălțimea unui spațiu, elevii, care nu sînt încă obișnuiți cu liniatura, pe care o disting vag și parțial, găsesc greu locul unde trebuie plasate liniuțele și îl pierd ușor, liniile sînt nesigure, tremurate, întrerupte și ei nu izbutesc să le mențină în poziția orizontală. Atenți să nu depășească rîndul de sus, elevii îl depășesc pe cel de jos. Principala îndrumare pe care le-o dăm este de a fi atenți ca liniuțele să aibă aceeași înălțime și să se rînduiască în același șir. Ei compară înălțimea liniuțelor și mărimea distanțelor dintre ele.

Efortul vizual și muscular crește o dată cu trecerea la liniile pe două spații, elevul trebuind să cuprindă cu privirea trei rînduri din liniatura caietului. Urmează un exercițiu foarte important pentru diferențierea spațială: alternarea liniuțelor pe un spațiu cu cele pe două spații. Mulți slabvăzători întîmpină dificultăți mari în a cuprinde cu privirea în același timp liniuțe de diferite mărimi. Pe caietele unora apar numai liniuțe mari sau numai mici, unii încurcă spațiile cu care abia s-au obișnuit. E necesar să poposim cîteva zile aici, dînd teme variate: trei liniuțe mici alternate cu una mare în sus; două mici, două mari în jos etc. În urma acestor exerciții elevii slabvăzători izbutesc să-și însușească și aceste diferențieri vizuale. Fiecare element grafic nou aduce dificultăți neprevăzute. Rotunjirea bețișoarelor în partea de sus și de jos (cîrlige sau bastonașe) cere nu numai o mișcare nouă a mușchilor, dar și un nou tip de apreciere vizuală, care trebuie învățat. La primele cîrlige, ambliopul grav nu știe unde să oprească trasarea liniei verticale, pentru a începe rotunjirea, nu realizează tangența curbei cu marginea de jos a spațiului și nu poate aprecia just unde să urce apoi linia.

La bastonașul rotunjit sus el nu izbutește să găsească un punct de pornire la distanță aproximativ egală de marginile spațiului pe care scrie. Sînt necesare uneori sute de exerciții cu un elev, în lupta cu aceste greutăți. Nu toate pot fi învinse în perioada preabecedară.

Învățînd să unească două cîrlige sau bastonașe, unii elevi slabvăzători lasă un mic spațiu între ele. Greșeala este ușor remediabilă, dacă se datorește numai lipsei de precizie în trasarea liniilor. Sînt însă cazuri în care elevii, datorită unei capacități vizuale de separare scăzute, *nu văd* spațiul pe care l-au lăsat între cele două semne grafice; pentru vederea lor, ele sînt unite.

Desigur și capacitatea de disociere se poate educa prin exercițiu, cînd afecțiunea oculară o permite; aceasta cere însă timp și multă vreme vom întîlni la acești elevi mici spații între elementele din care sînt constituite literele „u", „n", „m" și altele. Aceeași cauză face ca unii elevi să execute primele ovale cu o întrerupere a liniei, pe care ei nu o sesizează. Alteori însă, faptul că ei nu izbutesc să închidă ovalul se datorește rigidității încheieturii

mîinii sau greutății de a cuprinde această formă într-o imagine vizuală unitară.

Pentru slabvăzători, elementele grafice prevăzute în abecedar sînt insuficiente ca număr și gradare, fapt care va trebui luat în seamă la alcătuirea unui abecedar special. Nu trebuie să precupețim timpul în etapa însușirii primelor deprinderi grafice. Dacă ele nu sînt bine formate, automatizate, de la început, va fi greu să le mai formăm corect mai tîrziu, cînd atenția elevului va fi solicitată de îmbinarea lor în literă, de îmbinarea literelor, de conținutul celor scrise. Acum trebuie deprins elevul să respecte liniatura, să păstreze forma, dimensiunile și poziția elementelor grafice și să stabilească distanța între ele, ceea ce presupune integrarea semnelor trasate, în mod simetric, cel puțin cîte două, în ansambluri vizuale.

Încă din perioada preabecedară trebuie să preîntîmpinăm dificultățile de care se vor izbi elevii mai tîrziu în citirea propriului scris. Pentru aceasta, este necesar să le formăm, de la primele exerciții grafice, deprinderea de a-și controla și aprecia rezultatele muncii. Îndrumați de profesori, ei învinge tendința de a se feri de efortul vizual și „citesc" semnele grafice executate, corectîndu-le pe baza regulilor învățate. Activitatea grafică este astfel mai conștientă, ceea ce duce la o mai bună reglare a procesului automatizării scrisului și la o autoeducare a preciziei percepției vizuale.

În ce privește poziția la scris, în cazul slabvăzătorilor problema este agravată de faptul că diferitele lor afecțiuni vizuale le impun ca mecanism spontan al compensării diferite poziții, care uneori pot fi dăunătoare. În stabilirea poziției la scris a fiecărui elev, trebuie să ne consultăm cu medicul oftalmolog, care ne va indica cînd trebuie stimulată o anumită zonă vizuală, cînd trebuie luptat împotriva inegalității funcționale dintre ochiul stîng și ochiul drept, cum să împiedicăm accentuarea miopiei etc. Slabvăzătorii nu-și pot însuși poziția corectă la scris pe baza planșelor prezentate frontal, ci prin ajutor individual, prin control minuțios, prin îndrumare permanentă dată paralel cu predarea elementelor grafice. Bineînțeles, poziția corectă va fi urmărită și în perioadele următoare. Atenți la rezultatele acțiunii grafice a elevului, nu trebuie să scăpăm niciodată din vedere modul în care ajung ei la aceste rezultate, poziția și mișcările lor. Scrisul poate ajuta mult dezvoltarea eficienței vizuale și tot atît de mult îi poate dăuna, după cum sînt sau nu respectate regulile igienice.

Dificultățile întîmpinate la începutul muncii școlare cu slabvăzătorii au dus la organizarea în U.R.S.S. a claselor pregătitoare pentru slabvăzători[2]. În condițiile în care copiii nu s-au bucurat de o astfel de pregătire, am fost nevoiți să prelungim perioada preabecedară de la trei săptămîni, cît se prevedea pentru elevii cu vederea normală, la peste cinci săptămîni.

II. Însușirea cititului în perioada abecedară

A. *Însușirea literelor.* În perioada abecedară una din activitățile principale este învățarea fiecărei litere, ca echivalent grafic al sunetului la care s-a ajuns prin analiza fonetică. Elevul trebuie să perceapă vizual forma literei și să o recunoască în procesul cititului. Familiarizarea cu literele se realizează pe baza unui material didactic care trebuie adaptat particularităților diferitelor categorii de slabvăzători. Pentru ambliopii

[2] Problema este ridicată de M. I. Zemțova în articolul *„Căile reorganizării școlilor pentru copiii nevăzători și slabvăzători"* (reprodus în Probleme de pedagogia specială, București, E.S.D.P., 1961), în care se recomandă astfel de clase de la vîrsta de 8 ani.

A. P. Cijikova descrie munca cu o clasă pregătitoare de slabvăzători între 7 și 9 ani în volumul *„Din experiența educării și instruirii copiilor cu vedere slabă în școala-internat"* (M., Izd. APN RSFSR, 1959).

gravi am folosit pe stelaj litere înalte de 25 cm. Chiar pe acestea, unii dintre ei nu le puteau distinge decît din imediata apropiere a stelajului. Ei își precizau forma literei parcurgîndu-i conturul de mai multe ori cu degetul. Pentru aceștia au fost confecționate litere decupate și lipite pe carton, care permiteau corelarea vederii cu simțul tactil. Pentru elevii a căror vedere oferă posibilități mai largi de reeducare s-au folosit pe stelaj litere de mărimi gradate, ajungîndu-se la 10 cm. Tot astfel, pentru vedere la apropiere, s-au folosit litere imprimate cu ștampile de diferite mărimi, ajungîndu-se la 1 cm. De mare ajutor s-a dovedit a fi alfabetul decupat, care permite așezarea literelor la distanța potrivită, pentru a fi bine diferențiate. Diferite experimente au arătat că acuitatea vizuală la distanță mică este mai ridicată cînd distanța dintre literele examinate este mai mare. În practică s-a dovedit posibilitatea de a reduce în mod foarte gradat distanța dintre litere, pînă cînd elevii ajung să distingă textul din abecedar.

Unele procedee folosite în școala de masă, pentru familiarizarea elevilor cu forma literei (decupare, modelare etc.) capătă o importanță sporită în școala pentru slabvăzători.

Pe lîngă confuziile între litere cu elemente asemănătoare (de exemplu „m" și „n" sau „o" și „c"), s-au făcut confuzii și între literele care se deosebesc numai prin poziția lor (de exemplu „u" și „n" sau „d" și „p"). Întorcînd textul în diferite poziții pentru a cuprinde cu privirea forma literei, unii elevi scăpau din vedere poziția literei.

Pentru preîntîmpinarea acestor confuzii și pentru a dezvolta deprinderile vizuale legate de perceperea exactă și rapidă a literelor, elevii analizează verbal forma fiecărei litere și fac comparații între litere, scoțînd în evidență punctele de reper esențiale.

Mult discutată între profesorii școlii pentru slabvăzători este problema celei mai potrivite mărimi de literă pentru manualele acestor elevi. Nu numai literele prea mici, dar și cele prea mari împiedică cititul: elevul le percepe prin rotiri mari, dăunătoare ochiului; ele pot excita periferia și nu centrul retinei. Experimentele întreprinse au arătat că litera cea mai indicată, cu foarte rare excepții, în prima perioadă a clasei I este corp 48 grotesc. Ulterior, se poate trece la romane drepte corp 36, și apoi la corp 24. Cu excepția cazurilor rare, în care există piedici de netrecut în calea dezvoltării vederii, elevii au putut parcurge acest drum, ajungînd să citească formatul de literă din prima și apoi din a doua parte a abecedarului.

Individualizarea procesului citirii se manifestă și prin stabilirea distanței de citire, adecvate caracterului deficienței vizuale a fiecărui elev. De la caz la caz, această distanță poate fi treptat mărită. În clase s-a stabilit regula ca elevii puși să citească cu glas tare să nu se ridice în picioare, pentru a nu-și modifica poziția indicată pentru citit. Pentru a-și fixa rîndul pe care-l parcurg, elevii se servesc de un cartonaș pe care, cînd ajung la sfîrșitul rîndului, îl deplasează cu un rînd mai jos. Același cartonaș servește și drept semn de carte, pentru a-i scuti să caute la începutul lecției pagina la care au ajuns.

B. *Îmbinarea sunetelor.* Paralel cu învățarea literelor, elevul trebuie să-și formeze deprinderea de a uni în silabe și apoi în cuvinte sunetele corespunzătoare semnelor grafice. Citind, el transpune, pe baza analizei și sintezei fonetice, structurile grafice percepute în structuri fonetice unitare, cu înțeles. În formarea acestei priceperi, pe lîngă dificultățile generale datorite particularităților fonetice ale limbii, la slabvăzători apar dificultăți suplimentare, legate de specificul percepției lor vizuale.

Ca și cei cu vederea normală, slabvăzătorii citesc prin scurte fixări și sărituri de-a lungul rîndului, a căror rapiditate dă

impresia continuității[3]. Deosebirea stă în *lungimea spațiului liniar cuprins* în timpul fiecărei fixări. În condițiile vederii normale putem ajunge să cuprindem cu privirea sub un unghi de 16 grade o întindere de *aproximativ 8 cm*; *acesta* este rezultatul procesului îndelungat al însușirii cititului, de-a lungul căruia are loc o lărgire a spațiului cuprins într-o fixare a ochiului și o scădere a numărului și duratei fixărilor. Majoritatea slabvăzătorilor, datorită acuității vizuale scăzute, nu pot respecta distanța obișnuită pentru citit și, apropiind ochiul de carte, nu mai pot cuprinde sub același unghi decît un spațiu de 2—3 cm sau chiar mai puțin. Pe lîngă aceasta, cîmpul vizual îngustat le limitează spațiul accesibil vederii în timpul unei fixări. Ei vor fi nevoiți să execute, deci, mai multe fixări și sărituri pentru a citi un rînd.

Deosebirile nu se opresc aici, ele apar mai pregnante cînd pătrundem în mecanismul intim al percepției vizuale, care stă la baza cititului. Elevii cu vedere normală au posibilitatea de a-și forma în procesul de învățămînt capacitatea de a percepe într-o singură imagine optică integrală, printr-o singură și rapidă fixare a privirii, mai întîi litera, apoi asociații de litere care reprezintă silaba, cuvîntul și chiar depășesc cuvîntul (de exemplu, în cazul cuvintelor scurte sau al celor legate printr-un context bine cunoscut). Este, ceea ce numim, de obicei, formarea cîmpului de citire. Această cuprindere a unei asociații de litere într-o imagine unitară se realizează nu prin analiza minuțioasă a tuturor literelor silabei sau cuvîntului, ci prin perceperea numai a cîtorva litere dominante sau a unor părți ale lor. Conform legilor percepției, întregul este recunoscut după cîteva puncte de reper. Prin exercițiu, repetîndu-se aceleași structuri asociative, elevul învață să perceapă integral cuvîntul, generalizînd elementele semnalizatoare esențiale.

Analizînd procesul însușirii cititului de către slabvăzătorii cu acuitatea vizuală foarte scăzută, remarcăm o dificultate specifică. Ei sînt *obișnuiți* de la începutul activității lor vizuale să perceapă, pe baza unor procedee analitice sumative, pornind nu de la imagini vizuale generalizate, ci de la detalii, reconstituind *mintal obiectul* pe care nu-l pot cuprinde integral cu privirea. Această stereotipie perceptivă frînează procesul lărgirii cîmpului citirii. Neputînd cuprinde simultan într-o imagine globală grupul de litere, ei îl percep printr-o parcurgere succesivă. Succesiunea nu înseamnă însă neapărat parcelare, adică literalizare sau silabisire. Ceea ce periferia analizatorului vizual realizează parțial și succesiv, datorită spațiului restrîns cuprins într-o fixare, este unificat la nivelul segmentului cortical al analizatorului. Recunoașterea cuvîntului este un produs al analizei și sintezei superioare, realizate în scoarța cerebrală.

Calea succesivă duce deci la imaginea întregului, dar este o cale mai lentă și mai grea. Ea cere exerciții îndelungate, amănunțite, individualizate. Examinarea în tempo lent a fiecărei litere face să apară pericolul uitării primelor litere sau silabe, înainte ca elevul să ajungă la sfîrșitul cuvîntului; dezvoltarea memoriei vizuale apare ca o formă de compensare menită să preîntîmpine acest pericol. În unele cazuri, profesorul are de dus o luptă grea împotriva tendinței dăunătoare a citirii pe litere sau împotriva unor greșeli tipice, ca omiterile de litere. Greutăți mari sînt provocate de triftongi, de sunetele exprimate prin grupuri de litere sau de silabele formate din multe litere, greu de cuprins în cîmpul vizual.

[3] Mișcările bruște, sacadate ale ochiului în timpul cititului au fost studiate încă din 1878 de E. Javal. Azi, cercetările se fac pe bază de înregistrare cinematografică. Buswall a studiat variația numărului fixărilor și a duratei lor în funcție de clasa în care este elevul. Cercetările sovietice (E. V. Gurianov, T. G. Egorov) pun accentul pe rolul înțelegerii sensului celor citite în desfășurarea mecanismului vizual al cititului.

Procesul automatizării cititului se realizează la slabvăzători tot printr-o generalizare a semnelor, dar cu ajutorul punctelor de reper percepute succesiv. Parcurgerea succesivă nu impune ca toate literele să fie percepute în întregime. Se ajunge cu timpul la un mecanism al citirii corecte, pe silabe, bazat pe reținerea literelor pînă la structurarea silabelor și pe reținerea silabelor pînă la recunoașterea cuvîntului în întregul lui. Prin numeroase exerciții, elevii sînt deprinși cu o parcurgere mai rapidă a cuvîntului, rapiditatea ajutînd la sintetizarea ansamblului de litere înainte de a se manifesta uitarea. Este necesar să insistăm mult mai mult decît la școala de masă asupra cuprinderii vizuale a primelor cuvinte monosilabice, pînă cînd elevii învață să le perceapă în unitatea lor. Stăpînirea din ce în ce mai deplină a procedeelor de analiză și de sinteză fonetică s-a dovedit de mare ajutor pentru elevi în înlăturarea greutăților legate de perceperea succesivă.

În strădania de a realiza sinteza sunetelor, elevii pronunță pe rînd silabele descifrate. Se pare că articularea sprijină percepția vizuală și consolidează rezultatul fiecărui efort de a sintetiza o silabă. Este cunoscut rolul excitațiilor chinestezice ale organelor vorbirii; I. P. Pavlov le considera componente de bază ale celui de-al doilea sistem de semnalizare. Este folosit deci ajutorul pe care ni-l aduce articularea, căutînd ca acest mecanism să capete un rol din ce în ce mai scăzut, elevii făcînd treptat și exerciții de citire „în gînd".

Diferitele reguli ale citirii sînt aplicate la un număr de cuvinte de cîteva ori mai mare decît cel din abecedar. Evităm a insista prea mult asupra acelorași cuvinte, pentru a nu provoca însușirea mecanică prin care elevii slabvăzători tind să elimine efortul vizual.

C. Sesizarea sensului. În procesul citirii se manifestă raporturi reciproce între actul perceperii vizuale, legat de analiza și sinteza fonetică și sesizarea sensului celor citite. Sensul este sesizat pe baza perceperii cuvîntului; în același timp, formarea imaginii vizuale este mult ajutată de înțelegerea celor citite. Cercetările psihologilor au arătat că numărul și durata fixărilor, în timpul parcurgerii unui rînd, spațiul liniar cuprins la fiecare fixare, precum și reîntoarcerile pentru verificarea și cercetarea celor citite sînt în strînsă legătură cu gradul de înțelegere a conținutului textului. Formîndu-și deprinderea de a citi conștient, elevii stabilesc unitatea dintre imaginea vizuală, pronunțarea și semnificația cuvîntului. La baza acestui proces stă iradierea excitațiilor vizuale și chinestezice în sistemele complexe de legături temporare, create ontogenetic, care asigură cuprinderea sensului.

Efortul pe care îl fac slabvăzătorii pentru a descifra imaginea vizuală a cuvîntului scris poate avea o influență inhibitoare asupra înțelegerii textului. Concentrați asupra recunoașterii și unirii literelor, ei nu știu adesea ce au citit, chiar cînd au citit corect. Este necesar, așadar, să le îndreptăm atenția și asupra sensului cuvîntului citit.

Se produce însă și procesul în direcție contrarie: cunoașterea prealabilă a sensului inhibă efortul descifrării textului. În perioada predării alfabetului aceasta ne pare a fi primejdia cea mai mare, căci fără exercițiul permanent și sistematic de descifrare elevul slabvăzător nu-și poate însuși deprinderile de citire.

S-a întîmplat de exemplu, ca — după analiza amănunțită a unei ilustrații menite să pregătească citirea unui text — elevii să „ghicească" principalele cuvinte noi după o literă sau două, pe baza cunoașterii prealabile a sensului. Este limpede că intuirea ilustrației trebuie realizată în așa fel, încît să trezească interesul, fără a sugera întocmai conținutul. Nu este greșit nici dacă, uneori, începem prin a citi textul și abia după aceea, pe baza lui, interpretăm ilustrația, valorificînd elementul ei educativ. Alteori s-a întîmplat ca, după ci-

tirea „model", elevii să rețină suficient textul pentru a-l reproduce pe dinafară, înlăturînd exercițiul vizual. Același lucru se întîmplă cînd sînt puși să citească la început elevii care văd mai bine; ceilalți memorează textul și-l reproduc mecanic. Tendința spre memorare mecanică devine pentru aceștia o formă de compensare spontană, dăunătoare, care duce la pierderea deprinderilor de citire. Tot atît de dăunătoare este în unele cazuri tendința spre anticiparea sensului, spre sinteza pripită, care poate fi inadecvată. Mai mult decît elevii cu vedere normală, slabvăzătorii, pentru care sinteza cuvîntului e mai complicată, se grăbesc să „ghicească" după sens. Elevul cu vedere normală, anticipînd înțelesul, cuprinde totuși într-o imagine vizuală foarte rapidă unele elemente ale restului cuvîntului ceea ce îl ajută să preîntîmpine în oarecare măsură erorile. Slabvăzătorul însă, neavînd aceleași posibilități vizuale, nu realizează de obicei această verificare. Citind „fulgi de z...", el completează „zăpadă", fără a mai parcuge cuvîntul. Acest procedeu este cauza multor greșeli. Ce-i drept, există și elevi slabvăzători care verifică minuțios cuvîntul, parcurgîndu-l pînă la ultima literă, unii chiar exagerînd prudența în această direcție și citind din această cauză foarte încet.

Rezultă că, în condițiile parcurgerii succesive a cuvîntului, este necesar să dirijăm cu multă grijă procesul complex al înțelegerii sensului celor citite. Orele de citire în clasa I trebuie să fie, în primul rînd și în cea mai mare măsură, ore de analiză și sinteză fonetică, pornind de la imaginea vizuală a cuvîntului. Elevul trebuie exercitat permanent în citirea propriu-zisă a unor texte mereu noi. Trebuie îndrumată înțelegerea sensului. Anticipările sînt utile, dar manifestate cu prudență și controlate. Convorbirile asupra celor citite, îmbogățirea cunoștințelor și a limbajului elevilor asigură o bază reală pătrunderii înțelesului lecturii. Pe parcursul învățării, descifrarea vizuală a textului și surprinderea sensului trebuie să se intercaleze, accentul căzînd de la caz la caz cînd pe un aspect, cînd pe altul. În acest fel este pregătită contopirea celor două procese într-unul singur.

III. Însușirea scrierii în perioada abecedară

Deprinderile de scriere se formează în strînsă legătură cu cele de citire, dar mai greu, ele impunînd adesea o încetinire a ritmului predării abecedarului. Scrierea a adus însă o fixare mai profundă a semnelor grafice; reproducerea este superioară recunoașterii.

Lucrînd cu elevii slabvăzători, este necesar să înlăturăm din scriere elementele decorative inutile sau normele privind îngroșarea unor părți ale literei. Ne-am orientat în această privință după rezultatele cercetărilor de psihologie a scrierii, efectuate de E. V. Gurianov.[4]

În timpul însușirii scrierii, atenția elevului este împărțită între problemele analizei și sintezei fonetice și cele ale execuției grafice. Trebuie să preîntîmpinăm posibilitatea unei inhibiții reciproce a celor două tipuri de activitate. Dacă unele dificultăți pe care le întîmpină elevii în însușirea componenței grafice sînt inevitabile din cauza vederii slabe, trebuie să facem ca cel puțin analiza și sinteza fonetică să nu constituie o dificultate. Elevul trebuie să stăpînească atît de bine analiza și sinteza fonetică, care nu depind de capacitatea vizuală, încît preocuparea lui principală în timpul învățăturii scrisului să se îndrepte spre deprinderea grafică. Este bine, așadar (fără ca aceasta să fie o regulă obligatorie totdeauna), să analizăm cu elevii în prealabil structura fonetică a cuvîntului care urmează a fi scris, mergînd, cînd este nevoie, pînă la formarea lui pe alfabetar.

[4] E. V. Gurianov, *Psihologia învățării scrisului*, Izd., A.P.N., R.S.F.S.R., 1959.

Nu găsim util să ne oprim aici asupra unor tipuri de greșeli frecvente (omisiuni și adausuri de litere, schimbări în ordinea literelor în cuvînt, cuvinte legate între ele), care pot fi înlăturate prin însușirea temeinică a analizei și sintezei fonetice.

Apar însă și altfel de greșeli, legate direct de nivelul scăzut al posibilităților vizuale. Aici, particularitățile individuale se manifestă din plin. Astfel, elevii cu acuitatea vizuală peste 0,1 ajung mai ușor la o scriere clară. Scrisul tremurat și nerespectarea spațiilor caietului se mențin mai mult timp la elevii cu nistagmus. Alți elevi, d'n teama că privirea nesigură îi va face să depășească spațiul, scriu cu mîna încordată nefiresc. Miopii manifestă tendința de a scrie litere mici și înghesuite; luptînd împotriva acestei tendințe, a trebuit să lucrăm cu ei mai mult la tablă. La unii elevi apare, ca o încercare spontană de compensare a defecțiunii vizuale, tendința de a nu ridica vîrful creionului de pe hîrtie în timpul scrisului, pentru a nu pierde locul unde a ajuns; aceasta îi împiedică să-și însușască corect forma unor litere și cifre care cer ridicarea creionului. Pentru a cuprinde în zona mai activă a retinei spațiul pe care scriu, mulți elevi iau în timpul scrisului poziții din cele mai neobișnuite ale corpului, capului și mîinii, care și ele împiedică formarea deprinderilor grafice.

Toate acestea au urmări directe asupra scrisului. Unele litere sînt modificate pentru a li se da o formă mai ușor de distins. De exemplu, cîțiva elevi aveau tendința să amplifice noduleţul literelor „r", „v" sau „o" pînă la dimensiunea unei jumătăți de spațiu, ceea ce făcea ca fiecare din aceste litere (și în special „r") să poată fi confundat cu „e". Doi elevi inversau în mod frecvent direcția literelor sau a elementelor acestora, trasîndu-le de la dreapta spre stînga. Dificultatea coordonării formei literei cu liniile oblice ale caietului se manifesta la unii elevi prin teama de a străbate, de a tăia aceste linii. În trasarea unei litere ei preferau să meargă de-a lungul liniilor caietului decît să le străpungă, ceea ce modifica forma literelor „e", „l", „f" etc. Tot pentru a nu pierde sprijinul vizual oferit de liniatură, mai mulți elevi ajungeau să traseze elementele curbe ca pe niște linii frînte. Uneori, căutarea sprijinului vizual făcea ca un element grafic gata trasat să exercite o influență „magnetică" asupra celui următor, care se deforma pentru a-l urma pe primul.

Principala soluție a numeroaselor probleme de acest gen constă în a forma elevilor slabvăzători o *reprezentare* vizuală cît mai corectă a fiecărei litere de mînă.

În calea formării acestei reprezentări stau însă particularitățile perceptuale care izvorăsc din deficiența vizuală. Uneori elevii au o imagine globală, confuză a literei și nu disting părțile ei componente. Alteori ei percep separat elementele, fără a le uni într-un întreg.

Decurge de aici, ca și în cazul literei de tipar, sarcina didactică de a îndruma prin procedee adecvate perceperea vizuală a literei de mînă. Numai că acum procedeul se complică: elevul trebuie să dobîndească, paralel cu imaginea vizuală a literei, deprinderea de a o realiza grafic, de a o scrie. Se produc două procese, care, prost conduse, se împiedică reciproc, dar bine conduse, se ajută unul pe altul. Se știe că percepția formei nu se datorește exclusiv imaginii obținute pe retină, ci corelațiilor care se produc între proiecția imaginii pe scoarța cerebrală și recepțiile celorlalți analizatori. În practică se poate observa cum exercițiile de a executa litera contribuie la clarificarea imaginii formei, căreia îi oferă un suport suplimentar, chinestezic. Imaginea literei se perfecționează astfel concomitent cu priceperea de a o realiza și cu creșterea capacității vizuale de a urmări realizarea ei.

Pus în fața sarcinii de a percepe litera pe care urmează să o execute, elevul ambliop este adesea inhibat de mulțimea cerințelor simultane, cărora trebuie să le facă față și care se împiedică una pe alta.

El trebuie să rețină forma, poziția și dimensiunile literei, raporturile ei cu liniatura caietului (pe ce punct al spațiului începe, pe unde trece și unde se termină), elementele grafice din care este compusă și asamblarea lor, precum și felul în care se leagă de alte litere. Rareori astfel de sarcini pot fi rezolvate simultan; de obicei ele trebuie separate, divizate în acțiuni parțiale, pentru a putea fi apoi reunite.

Modelele de scriere din abecedar nu sînt vizibile pentru elevii noștri. Ei primesc modele individuale pe cartonașe pătrate cu latura de 10—15 cm, iar pe o tablă mobilă, situată în apropierea băncilor, se află modelul foarte mare al literei. Intuirea unor modele variate ca mărime consolidează imaginea formei. Pe modelele mai mari elevii urmăresc separat părțile componente; modelele mai mici facilitează cunoașterea raporturilor între detalii și cuprinderea literei ca o imagine globală. Învățînd să perceapă diferențiat detaliile literei, elevii verbalizează, cînd este necesar, procedeele prin care o execută: pe care spațiu o începem, cum o continuăm, unde o rotunjim etc. Nu este vorba de o învățare mecanică, ci, dimpotrivă, de o înțelegere conștientă a structurii literei, prin raportare la elementele grafice învățate și la regulile pentru executarea lor.

Tot astfel devin conștiente, cu ajutorul limbajului, și problemele de transfer și interferență, pe care le ridică litera nouă în raport cu celelalte învățate. Se stabilesc elementele grafice comune și mișcările identice cerute de anumite litere, precum și deosebirile existente, ceea ce este foarte necesar pentru o bună diferențiere vizuală.

Influența cea mai mare pare a o avea modelul pe care îl facem pe caiet, după ce elevii s-au familiarizat cu forma literei de mînă. Ei își formează acum imaginea dimensiunii și a poziției literei în raport cu liniatura. La primele încercări pe caiet, aproape toți elevii au nevoie de cîteva exerciții, profesorul conducîndu-le mîna. Unii elevi au făcut zeci și chiar sute de încercări cu mîna condusă pe litera întreagă, iar mai tîrziu numai pentru începutul literei, pe care ei o continuau singuri. Uneori, după ce elevii se izbeau de primele greutăți în executarea literei, treceau la o nouă studiere mai amănunțită a modelului, în lumina propriei lor experiențe. Și din nou se întorceau la caiete, pe care trasau un nou model. Elevii cu vedere normală întîmpină dificultăți mai mari la dictare. Pentru slabvăzători, mai dificilă este copierea sau transcrierea, care le cere alternarea a două eforturi vizuale: citirea textului, apoi scrierea lui. Deplasarea continuă a privirii de la textul tipărit la caiet sporește dificultatea, căci elevul trebuie să caute mereu — cînd pe carte, cînd pe caiet — locul unde a rămas. Orientarea atenției spre urmărirea textului tipărit poate induce negativ procesul scrierii. Lupta împotriva acestei situații n-a putut fi dusă decît foarte gradat. S-a început cu un „joc" simplu: se prezenta elevilor o literă de tipar imprimată pe un cartonaș, iar ei, după ce o intuiau în condițiile specifice vederii fiecăruia, o scriau de mînă. S-a trecut apoi la transcrierea unor cuvinte simple și s-a ajuns astfel, treptat, la transcrierea textelor închegate din carte. Transcriind, elevii citesc întîi întreaga propoziție, pe care s-au deprins să o rețină, pentru a nu fi nevoiți să o recitească.

Transcrierea devine astfel o autodictare. Ca și în cazul cititului, elevii găsesc un sprijin suplimentar în articularea cuvintelor transcrise, în șoptirea lor. Șoapta asigură controlul și fixarea structurii fonetice și grafice a cuvîntului pe cale verbal-motorie. Rolul senzațiilor chinestezice ale limbajului în timpul scrierii la începători — fenomen studiat la L. K. Nazarova[5] la elevii cu vederea normală — apare și mai evident în cazul slabvăzătorilor, integrîndu-se printre numeroasele mecanisme ale compensării vederii slabe.

[5] L. K. Nazarova: *Rolul senzațiilor chinestezice ale limbajului în procesul de scriere*, Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1, 1953.

Automatizarea scrierii, ca formarea oricărei deprinderi, impune la început atitudinea *conștientă* față de rezultatele activității. Elevul trebuie să înțeleagă precis cerințele, să aprecieze rezultatele, să-și îndrepte greșelile. El trebuie să se autocontroleze pentru a se perfecționa.

Aici apar însă din nou piedicile ridicate de deficiența vizuală. O parte din elevi nu-și puteau citi și deci controla vizual propriul scris. Cu toată concentrarea atenției, în scrisul lor se întîlneau suprapuneri de litere sau chiar de cuvinte. La unii elevi se stabilea un raport nejust între controlul vizual și cel chinestezic al scrisului. Dacă în alte activități desfășurate de slabvăzători semnalele proprioceptive pot înlocui în mare măsură și chiar total controlul vizual, în procesul scrierii vederea trebuie să rămînă totuși predominantă (chiar dacă direcția mișcărilor și coordonarea lor sînt preluate treptat și parțial de simțul chinestezic). Am considerat drept un fenomen negativ faptul că în scrierea unor elevi a intervenit de la început tendința de a exclude analizatorul optic din acțiune, pentru a se feri de efort vizual. Aceasta duce la sprijinirea mai intensă pe controlul chinestezic, în pofida controlului vizual. Împotriva acestei situații trebuie luptat încă de la începutul activității școlare, deprinzîndu-i pe elevi să-și autocontroleze, să-și aprecieze și să-și corecteze scrisul. Cu timpul, ei au învățat să-și adapteze vederea la acest control, bineînțeles, în afară de cazurile în care acuitatea vizuală nu permitea această adaptare.

Antrenarea elevilor la găsirea propriilor greșeli grafice s-a dovedit un procedeu rodnic, care a scos în evidență răbdarea și perseverența multor elevi. Descoperirea greșelilor privind forma, mărimea, poziția literelor, devenea un joc atrăgător. În secolul trecut, E. Javal, iar în zilele noastre J. Sedan, au folosit în cabinetele lor oftalmologice ca metodă de reeducare vizuală corectarea greșelilor. Procesul de învățămînt oferă, desigur, posibilități mult mai largi, mai sistematice și mai bine motivate de exercitare a funcției vizuale pe această linie.

Am semnalat mai sus greutățile care decurg din tendința unor elevi de a nu ridica vîrful creionului de pe foaie, de teamă că nu vor regăsi rîndul. Ceea ce la început însemna o dificultate, ulterior ne-a adus un ajutor în dezvoltarea deprinderilor de scriere. Am avut impresia că această tendință a ușurat în perioada postabecedară trecerea elevilor de la scrisul întrerupt, pe litere, spre scrisul legat, cursiv, fără întrerupere. Prin scrierea unor cuvinte întregi, fără a ridica creionul, s-a coordonat succesiunea mișcărilor care se pregătesc una pe cealaltă printr-o încordare vizuală și motorie din ce în ce mai fină și precisă.

IV. Rezultate la sfîrșitul anului școlar

În acest articol nu ne oprim asupra problemelor perioadei postabecedare în școala pentru slabvăzători. Desfășurarea procesului de învățămînt în clasa I în modul descris mai sus, face ca pentru această perioadă să rămînă un timp mai scurt decît în școala de masă. Trebuie să subliniem însă unele rezultate care devin evidente la sfîrșitul clasei I și care confirmă justețea sistemului de predare adaptat particularităților deficienței vizuale.

Rezultatul didactic principal îl constituie formarea corectă a deprinderilor de citire și scriere la toți elevii slabvăzători cu posibilități intelectuale normale. Ambliopii gravi, care și-au format „cîmpul de citire" într-un mod specific, prin parcurgerea succesivă și rapidă a cuvîntului divizat în silabe, au dobîndit pe această linie un anumit grad de automatizare. Prin reducerea punctelor de reper necesare recunoașterii, ei și-au lărgit într-o anumită măsură cîmpul citirii. Pentru a înțelege acest fenomen trebuie să depășim concepția receptivistă periferică. Aici este vorba de interpretarea

informațiilor vizuale percepute prin prisma semnificației celor citite. Înțelegerea sensului cuvîntului descifrat este corelată cu înțelegea sensului unui text închegat.

În ciuda numeroaselor dificultăți, toți elevii și-au format deprinderile elementare de scriere în raport cu capacitatea lor vizuală, înlăturînd în mare măsură încordarea și mișcările de prisos, cîștigînd siguranță și suplețe.

În această perioadă are loc o trecere treptată de la scrierea ca scop în sine la scrierea ca mijloc de exprimare. Atenția elevului începe să se transfere spre conținutul celor scrise. Această transferare ascunde pericolul unei scăderi a claritătii și corectitudinii grafice a scrisului. Pentru a se preveni acest pericol, se insistă asupra controlului și autocontrolului execuției grafice în orele de scriere, de gramatică, de compunere. Aproape toți elevii au devenit capabili să-și corecteze propriile greșeli.

Observațiile făcute asupra limbajului oral și scris al elevilor la sfîrșitul clasei I arată o îmbogățire a conținutului vorbirii și o structură gramaticală mult mai corectă decît la începutul anului școlar.

Un rezultat important îl constituie dezvoltarea eficienței vizuale a majorității elevilor, fie pe baza acuității vizuale existente, fie pe baza unei creșteri a acuității, acolo unde caracterul afecțiunii a permis aceasta. Iată cîteva exemple grăitoare privind creșterea acuității vizuale la distanța cititului, măsurată după tabelul tip Jäger (mărimea semnelor grafice percepute fiind notată cu cifrele de la 1 la 7). Elevul P. G. (degenerescență corio-retiniană, atrofie optică secundară) distingea la începutul anului școlar numai semnele grafice din rîndul 7; după șase luni izbutea să le distingă și pe cele din rîndul 3. Elevul C. A. a parcurs drumul de la 6 la 2, elevii M. R. și B. E. de la 4 la 1, elevul P.T. de la 7 la 4, eleva A. E. de la 5 la 1, iar eleva B. I. de la 6 la 2. Comparativ cu alte clase, clasa I aduce un adevărat salt în dezvoltarea eficienței vizuale, ceea ce se explică prin faptul că aproape toți elevii vin în școală fără a-și fi exercitat vederea la distanța cititului. Însușirea cititului este un prilej de antrenare sistematică a funcției vizuale.

Această dezvoltare se reflectă, printre altele, prin faptul că majoritatea elevilor capătă posibilitatea de a percepe vizual textul din abecedar. Numai pentru un număr mic de elevi, reprezentînd 15%, au fost necesare texte retipărite cu literă mai mare.

Unii elevi și-au dezvoltat în această perioadă deprinderea de a se ajuta cu lupa în timpul cititului. De remarcat că aceștia au opus o adevărată rezistență cînd am încercat să le punem la dispoziție texte mărite; ei se temeau, pe drept cuvînt, că dacă se deprind cu literă format mare nu vor mai putea citi apoi pe cărți obișnuite. Am folosit deci textele retipărite numai în cazurile foarte grave (glaucom infantil, retinită pigmentară), în care nu puteam utiliza alte mijloace. Și caietele elevilor oferă o mărturie a dezvoltării eficienței vizuale. Răsfoindu-le, putem urmări cum au învățat elevii să diferențieze liniatura pe care la început nu o distingeau, cum s-au micșorat micile spații lăsate libere între elementele literei. Literele pe care nu le realizaseră suficient de clar, atunci cînd au fost predate, s-au perfecționat spre sfîrșitul anului școlar pe baza întregii experiențe cîștigate pe plan vizual și motor. Mai mult poate decît învățarea cititului, însușirea scrierii a dat elevilor conștiința succesului într-o activitate care apelează la funcția vizuală.

Analizînd percepțiile vizuale ale elevilor, înțelegem mai bine mecanismul acestei dezvoltări. Percepțiile au devenit mai rapide, mai bogate în semnificații. S-a perfecționat mobilitatea analitică oculară, s-au format legături noi care fac să nu mai fie necesară rotirea ochiului pe întregul contur al literei. A crescut capacitatea de fixare (localizare spațială) și de diferențiere. Actul percepției a devenit mai conștient, subordonat gîndirii și voinței, controlat prin ce-

lelalte simțuri și cuvînt. Unii elevi, deși au o acuitate vizuală mai scăzută, recunosc totuși mai ușor obiectele, ilustrațiile, literele. Este vorba deci de o educare a *deprinderilor* de a valorifica posibilitățile vizuale reduse, de o dezvoltare a spiritului de observație pe cale vizuală. Bine îndrumat, elevul învață să vadă mai mult și *mai bine*.

Sub aspect educativ, s-a constatat un început de închegare a colectivului clasei. Succesele dobîndite în însușirea citit-scrisului *dezvoltă dragostea de muncă*, spiritul de răspundere, exigența față de sine a fiecărui elev. Simțind prin viața lor de fiecare zi în școală grija statului nostru pentru toți copiii patriei, elevii slabvăzători cîștigă mai multă încredere în posibilitățile lor, în viitorul lor.

Munca educativă a influențat mult procesul însușirii *cunoștințelor* și *deprinderilor*. Citit-scrisul nu este o simplă reacție la excitații vizuale, ci o activitate complexă la care participă întreaga personalitate a elevului. Deficiența vizuală este compensată cu ajutorul voinței, al tenacității, al răbdării, al stăpînirii de sine, al sentimentului datoriei, iar toate acestea la rîndul lor pot fi educate în procesul de învățămînt. Străduința de a percepe o imagine deține implicit și o funcție educativă care trebuie valorificată.

Un puternic stimulent în însușirea scrisului l-au constituit scrisorile trimise de elevi părinților lor, care de obicei nu credeau că acești „*infirmi*" *ar putea* învăța să scrie.

V. Concluzii

— Procesul însușirii citit-scrisului în școala pentru slabvăzători impune asigurarea unui bogat material didactic adecvat deficienței, care să contribuie la dezvoltarea diferențierilor optico-spațiale fine, în condiții optime.

— Întreaga activitate trebuie individualizată în raport cu indicii vederii fiecărui elev și cu caracterul afecțiunii sale vizuale. În funcție de diagnostic, punem accentul pe antrenamentul vizual sistematic sau pe limitarea la maximum a utilizării vederii.

— Este necesară o gradare minuțioasă a dificultăților vizuale. Mărimile, distanțele, complexitatea formelor, contrastele — toate trebuie însușite printr-o solicitare treptată a vederii.

— În procesul însușirii citit-scrisului trebuie urmărită dezvoltarea spiritului de observație vizuală, trebuie formate percepțiile vizuale din ce în ce mai perfecționate, bazate pe un număr tot mai restrîns de puncte de reper, interpretate în lumina întregii experiențe. Un rol mare în această direcție îl joacă verbalizarea raporturilor spațiale.

— Dificultățile formării primelor deprinderi vizuale și motorii cerute de însușirea citit-scrisului fac necesară înființarea unei grădinițe, iar pentru unii elevi — a unei clase pregătitoare.

— *În desfășurarea orelor de citire*, predominant trebuie să fie exercițiul de descifrare a unui text nou. Fără exercitare continuă, deprinderile de citire, insuficient consolidate, se șterg cu ușurință.

— În predarea citit-scrisului trebuie stabilit un ritm mai lent decît în școala de masă. În școala pentru slabvăzători varietatea *procedeelor impuse de predarea* sunetului nou face ca însușirea lui să necesite de obicei două lecții de predare: în prima se separă propoziția din vorbire, se parcurge drumul pînă la separarea sunetului nou, se fixează noul sunet în legătură cu litera, se citesc cuvintele prezentate pe stelaj și se alcătuiesc cuvinte pe alfabetar; în cea de-a doua lecție se desfășoară citirea propriu-zisă a textului din abecedar. În prima lecție materialul de bază este alfabetarul, în a doua — abecedarul. Într-o a treia lecție se studiază textul de consolidare din pagina următoare a abecedarului. Uneori este necesară și o a patra lecție pentru o mai trainică înti-

părire a celor învățate, folosindu-se procedee noi.

— Grija de a proteja resturile de vedere ale elevilor se reflectă în structura lecției, prin alternarea activității vizuale cu cea verbală, tactilă, chinestezică. Exercițiul vizual la distanța cititului alternează cu activități care solicită vederea la distanță mai mare. Fixarea inițială a cunoștințelor se realizează nu atît printr-o verigă specială a lecției, cît prin fixări parțiale, prin transpunerea cunoștințelor în acțiune, prin transformarea lor în priceperi.

— În orele de citire trebuie dată o mare atenție corelației dintre descifrarea textului și surprinderea înțelesului. Fără a frîna cu totul tendința elevilor slabvăzători de a se orienta pe baza conținutului textului și de a renunța la perceperea vizuală integrală a unor cuvinte, trebuie totuși să-i deprindem să fie foarte prudenți în anticiparea înțelesului cuvîntului, gata mereu să se autoverifice.

— În procesul formării deprinderilor grafice trebuie pus accentul pe autocontrolul vizual al execuției.

— Pentru buna desfășurare a predării citit-scrisului sînt necesare bănci speciale, cu table individuale, cu lămpi cu reglare individuală a luminii și dispozitive pentru reglementarea distanței ochiului de carte.

— Este necesară de asemenea, tipărirea unui abecedar în care textele și ilustrațiile să fie adecvate vederii slabe.

— Predarea citit-scrisului trebuie realizată în condițiile respectării stricte a normelor igienico-sanitare indicate de cabinetul oftalmologic al școlii (iluminat, corecție vizuală, protejarea resturilor de vedere, măsuri pentru prevenirea oboselii vizuale etc.). O importanță deosebită o are stabilirea pentru fiecare caz în parte a poziției adecvate în timpul citit-scrisului.

— Însușirea cu succes a citit-scrisului este condiționată de formarea unor deprinderi de muncă școlară ordonată a elevilor. Dacă elevul slabvăzător nu se învață de la început cu rînduiala, momentul organizatoric va ocupa cea mai mare parte a orei. Deprinderile privind activitatea în clasă se încadrează într-un larg sistem de deprinderi, pe care trebuie să le stăpînească elevul, în legătură cu ținuta, igiena, autoservirea etc. Din acest sistem fac parte și diferite forme de muncă fizică, accesibile posibilităților elevilor, cu care ei trebuie familiarizați încă din clasa I elementară și care contribuie mult la dezvoltarea lor.

— Munca la lecție trebuie coordonată cu munca independentă a elevului în cercul de meditație. Formarea deprinderilor de muncă independentă constituie, după părerea noastră, sarcina cea mai importantă a educatorului în școala pentru slabvăzători. Unitatea și continuitatea muncii profesorului și educatorului, colaborarea lor permanentă, schimbul de păreri asupra dezvoltării fiecăruri elev sînt condiții de bază ale reușitei.

Prof. MIRCEA ȘTEFAN

DE PESTE HOTARE

FENOMENE DE CRIZĂ ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN SPANIA

Puternicul barometru al istoriei a înregistrat mai mult de un sfert de veac de cînd în Spania a fost instaurat regimul fascist al generalului Franco.

În „Istoria Partidului Comunist din Spania", dictatura fascistă a lui Franco este definită ca „puterea capitalului financiar și a aristocrației financiare, o sîngeroasă dictatură teroristă a celor mai reacționare grupuri ale marii burghezii și moșierimi, care în exercitarea dominației lor se sprijină pe armată, biserică și Falangă [1]".

Guvernul antipopular al lui Franco, instaurat în anul 1939, a desființat libertățile burghezo-democratice introduse după revoluția din anul 1931 prin care fusese răsturnată monarhia [2] și a lichidat cuceririle sociale și politice ale oamenilor muncii obținute în cursul războiului național revoluționar din anii 1936—1939. Instaurarea regimului franchist în Spania — a spus, după cum se știe, tov. Dolores Ibarruri „n-a însemnat o simplă înlocuire a unui guvern burghez printr-un alt guvern burghez. Ea a reprezentat înlocuirea unui guvern al întregii burghezii, cum era guvernul republican, printr-o dictatură fascistă teroristă a oligarhiei financiare și moșierești".

Victoria franchismului în Spania a însemnat împiedicarea dezvoltării sale democratice, menținerea ei într-o puternică stare de înapoiere. Politica franchistă și-a pus amprenta pe întreaga viață economică, socială, politică și culturală a Spaniei.

După cei peste douăzeci de ani de dictatură fascistă, principalele probleme ale dezvoltării istorice a Spaniei, care în cursul războiului național revoluționar începuseră să fie rezolvate de către guvernul republican, persistă, devenind și mai acute.

În conjunctura economică de după război, ritmul de dezvoltare a forțelor de producție în Spania este unul din cele mai scăzute. Cu toate că în anii care au trecut de la terminarea războiului din Spania unele ramuri industriale s-au dezvoltat într-o anumită măsură, nivelul productivității muncii s-a menținut în tot acest timp foarte scăzut față de alte țări din Europa.

Trei sferturi din utilajul industriei grele spaniole a fost instalat în urmă cu peste 30 de ani.

O situație grea se înregistrează și în agricultură, unde lucrează aproape jumătate (48,8%) din populația aptă de muncă. Produsele agricole reprezintă mai mult de jumătate din exportul țării. În anii dictaturii franchiste, nivelul producției agricole n-a crescut, ci a scăzut. Această situație se explică prin politica agrară a regimului

---

1 „*Spania azi*" Editura politică, București, 1962, p. 61.

„Falanga" — partid politic fascist —, principalul reazim politic al lui Franco chiar de la instaurarea dictaturii sale.

2 În iulie 1947, după un așa-numit „referendum", Franco a promulgat „Legea cu privire la moștenirea puterii", în baza căreia Spania, „în conformitate cu tradiția ei" era proclamată regat, iar Franco, șef al statului pe viață. A se vedea „Spania azi", p. 62—63.

franchist și prin metodele înapoiate de cultivare a pămîntului.

Pînă și ziarul „Arriba", organul partidului fascist al Falangăi, a fost nevoit să constate: ...„Adesea poți vedea țărani lucrînd pămîntul cu un plug de lemn demn de a fi expus într-un muzeu de istorie a agriculturii. Lipsa mijloacelor moderne de producție la sate constituie una dintre cele mai serioase probleme ale economiei spaniole de astăzi, avînd drept consecință inevitabilă o productivitate scăzută".

Situația social-economică a Spaniei, rămînerea sa în urmă, se reflectă în întreg ansamblul vieții sale culturale și în special în domeniul învățămîntului.

Spania deține astăzi în Europa recordul în ceea ce privește analfabeții. Propaganda fascistă afirmă că s-au luat, chipurile, măsuri energice pentru lichidarea analfabetismului, dar chiar datele oficiale cu privire la numărul analfabeților publicate în 1959 sînt în contradicție cu aceste afirmații.

Potrivit acestor date, procentul de analfabeți depășește cu 11% numărul locuitorilor în vîrstă de peste 8 ani. Se știe că majoritatea populației este semianalfabetă, iar peste 1 milion de copii de vîrstă școlară nu învață din cauza lipsurilor materiale în care se zbat părinții lor, din lipsă de școli (se constată lipsa a peste 25 000 de școli, iar peste 1 700 de școli necesită reparații capitale) și de cadre didactice.

Mulți dintre acești copii sînt siliți să efectueze tot felul de munci auxiliare, ajutîndu-și părinții să cîștige pîinea de toate zilele, în loc să învețe la școală.

Încercările făcute de regimul franchist de a falsifica realitatea prin statisticile oficiale, prin propaganda pe care o face prin presă, cinematografie, radio și televiziune nu pot ascunde situația reală a învățămîntului din Spania.

Făcînd un scurt istoric, ne putem da seama de această rămînere în urmă a Spaniei în domeniul învățămîntului.

Prima lege cu privire la învățămîntul obligatoriu pentru copiii de vîrstă școlară a fost dată în anul 1857, dar se constată că ea nu a fost pusă niciodată în aplicare.

Întreg sistemul de organizare a învățămîntului în Spania, concepțiile pedagogice care stau la baza acestuia, au fost și sînt dominate de legi și lucrări cu conținut pedagogic care servesc interesele marilor latifundiari, marii burghezii și îndeosebi bisericii catolice.

De subliniat este faptul că majoritatea concepțiilor dominante în pedagogia spaniolă sînt corespunzătoare cerințelor dogmei religiei catolice.

În perioada în care conducerea în Spania a avut-o frontul popular (în anii 1936—1939), Partidul Comunist din Spania a stabilit în programul său de luptă o serie de măsuri prin care urmărea, în primul rînd, lichidarea analfabetismului în rîndul soldaților și al populației civile, laicizarea școlii, fundamentarea învățămîntului pe baza ideologiei marxiste, dezvoltarea construcțiilor școlare, îmbunătățirea situației materiale a cadrelor didactice, crearea de școli medii de scurtă durată pentru muncitorii care doreau să intre în instituții de învățămînt superior, burse, rechizite și manuale distribuite gratuit copiilor săraci etc.

După instaurarea odiosului regim al dictaturii franchiste (1939), toate aceste măsuri cu caracter progresist au fost lichidate, reîntorcîndu-se — atît în ceea ce privește concepțiile pedagogice, cît și în ce privește sistemul de organizare a învățămîntului — la idei, metode și procedee învechite și retrograde.

Pentru întărirea dominației bisericii catolice asupra școlii la 27.VII.1953 a fost semnat un concordat între Spania și Vatican în conținutul căruia, în articolul 26, se specifica că în toate instituțiile de învățămînt de stat și particulare, „fără nici o excepție", studiile „să corespundă principiilor dogmei și moralei bisericii catolice". De altfel, nu este lipsit de semnificație faptul că pe baza aceluiași concordat bugetul rezervat pentru culte întrece cu mult

pe cel rezervat, de pildă, pentru dezvoltarea agriculturii.

Acest concordat a creat condiții deosebit de favorabile pentru absolvenții școlilor medii cu caracter religios (ai colegiilor religioase), care pot intra în universități, fiind scutiți de examenele de admitere. În aceste forme de învățămînt nu pot pătrunde copiii săraci, deoarece taxele școlare sînt foarte mari.

Pe baza concordatului amintit, bisericii catolice i se recunoaște dreptul de a exercita un control riguros și permanent asupra instrucției și educației tineretului din toate școlile de stat și particulare din Spania.

Studierea religiei este obligatorie și ocupă locul principal în planurile de învățămînt ale diferitelor tipuri de școli.

În pedagogia actuală din Spania pe lîngă concepțiile religioase care o domină, se reflectă influența puternică a unor curente filozofice și sociologice reacționare, ca: existențialismul, rasismul, anticomunismul etc. Semnificative în această privință sînt și unele din lucrările noi de pedagogie. Astfel, pentru a „fundamenta", a „justifica" concepțiile retrograde din actuala pedagogie spaniolă, Emilio Rodondo Garcia, în lucrarea sa „Education y comunicación (Madrid 1959), face apel în special, la teoriile pedagogice propagate de biserică prin Clement din Alexandria, Sfîntul Augustin, Thomas d'Aquino, la existențialismul lui Kierkegaard, Jaspers etc.

O mai largă fundamentare a „necesității" pedagogiei bazate pe dogmele bisericii catolice caută să o dea Eustaquio Guerrero, în lucrarea sa „Fundamentos de pedagogia cristiana", în care face apel la enciclica papei Pius al XI-lea din anul 1929.

Instaurarea dictaturii fasciste a fost și este însoțită de executarea a zeci de mii de patrioți și de permanenta urmărire polițienească a milioane de „suspecți", care a avut drept urmare exilarea a circa 500 000 de muncitori, țărani și intelectuali care, pentru a scăpa de prigoană, au fost nevoiți să-și caute un refugiu în străinătate.

Îmbinînd represiunile cu promisiunile demagogice, dictatura franchistă educă de mulți ani tineretul în spiritul așa-numitului „național-sindicalism", prin intermediul unui complex sistem de organizații de masă: sindicale, sportive, culturale.

Tineretului i se inoculează ideile că pentru Spania a început etapa trecerii la împăcarea claselor sociale antagoniste, că după un veac de războaie, a fost în sfîrșit instaurată o orînduire care exprimă realizarea aspirațiilor „comune" ale tuturor oamenilor, atît ale muncitorilor, cît și ale capitaliștilor. Căutînd să sustragă tineretul de la lupta de clasă, dictatura franchistă trezește în sufletul acestuia ura față de ideologia marxistă, față de U.R.S.S., față de țările de democrație populară, față de socialism și comunism, față de mișcarea muncitorească internațională, față de popoarele din colonii care luptă pentru independența lor (cu atît mai mult ura față de popoarele din puținele colonii pe care le mai posedă astăzi Spania).

Cunoscînd care sînt ideile care stau la baza pedagogiei, a instrucției și educației în Spania, trebuie să ne oprim și asupra sistemului de organizare a învățămîntului de toate gradele, începînd de la cel elementar pînă la învățămîntul universitar. Ceea ce te izbește la prima vedere este suma mică rezervată din bugetul statului pentru învățămînt, pentru știință și în general pentru cultură, sumă care reprezintă numai 9,53% din întregul buget sau 2,48% din întregul venit național.

Sistemul de organizare a învățămîntului de toate gradele — de stat și particular — este stabilit pe baza unei serii de legi care au un caracter de stabilitate îndelungată și sînt pătrunse de un puternic „tradiționalism".

Care este motivul care determină această stabilitate îndelungată a legislației școlare spaniole?

La prima vedere aceasta ar părea un fapt îmbucurător — legi întocmite atît de bine, încît să poată satisface timp înde-

lungat nevoile pe care le ridică școala și în general cultura.

În realitate, lucrurile stau cu totul altfel. Această „stabilitate" corespunde intereselor regimului franchist, menținînd astfel învățămîntul în barierele închistate ale culturii clericale și cu puternice reminiscențe „tradiționale" feudale, un învățămînt care să nu dea acces maselor largi populare la carte și la cultură.

Una din legile fundamentale actuale ale învățămîntului este aceea a învățămîntului primar, care a intrat în vigoare la 17. VI. 1945, deci de peste 18 ani.

Abia în ultimii ani, sub presiunea maselor, la cererea imperioasă a mișcării revoluționare conduse de Partidul Comunist din Spania, guvernul franchist a dat unele legi noi și a făcut unele modificări care însă sînt departe de satisfacerea nevoilor învățămîntului.

După datele oficiale,[4] structura organizării învățămîntului în Spania se prezintă în felul următor: învățămînt preșcolar, primar, secundar (școli generale, școli comerciale, normale, tehnice, arte frumoase) și învățămîntul universitar.

În ceea ce privește învățămîntul primar, se constată că din lipsă de clădiri școlare, din lipsă de cadre didactice[5], predomină școlile cu un singur învățător, propaganda franchistă motivînd că aceasta se datorește dispersării populației în diferitele regiuni ale țării și greutății comunicațiilor.

Prin decretul din 22.II.1962 s-a hotărît o regrupare a unităților școlare, în așa fel ca toate unitățile școlare primare dispersate pe o rază de 1 km. să se regrupeze sub conducerea unui singur director.

Această măsură nu constituie însă o rezolvare a problemei atît de acute a învățămîntului primar din Spania, ba, mai mult, este o măsură menită să sustragă din fondurile necesare dezvoltării lui. Ea duce la menținerea aceleiași stări de înapoiere a învățămîntului primar.

În ceea ce privește învățămîntul secundar, remarcăm de la început numărul complet insuficient de cadre didactice și de elevi pentru învățămîntul tehnic (agricultură, construcții, industrie, mine, lucrări publice, tipografie, sanitar etc.). După statistica din anul școlar 1960/61, totalul cadrelor didactice din aceste școli este de 2 201 la o populație școlară de 43 113.

Această situație devine îngrijorătoare cu atît mai mult, cu cît nivelul tehnicii și agriculturii în Spania franchistă este atît de scăzut.

Printr-un decret dat la 2 iunie 1960 s-a creat un nou tip de instituții de învățămînt secundar — colegii — care din punct de vedere material, cad în sarcina organelor administrative locale, în realitate pe spinarea populației locale și așa destul de împovărate cu impozite și cu alte obligații. În anul școlar 1961/62, s-au creat 53 de astfel de colegii.

Semnificativ este faptul că, prin crearea acestor forme de instituții școlare, guvernul franchist a găsit un alt mijloc de a se sustrage sarcinilor imperioase ce-i revin în ceea ce privește dezvoltarea învățămîntului secundar.

De asemenea, se constată în învățămîntul secundar general o lipsă mare de profesori, mai ales pentru matematică și științele naturii, în așa măsură încît la concursurile organizate periodic pentru ocuparea acestor catedre numărul candidaților este mic și catedrele rămîn neocupate[6].

Un aspect important care se desprinde din statistica oficială pe anul școlar 1961/62 este acela că accesibilitatea elevilor

[4] *„Annuaire international de l'Education"*, vol. XXIV, 1962, p. 135—143.

[5] Deși contrar realității pe care o dovedesc toate statisticile, deci și cele „oficiale", în lucrarea *„La pénurie de personnel enseignant primaire"*, Unesco, Paris, p. 61, Ministerul învățămîntului din Spania comunică Biroului Internațional de Educație de la Geneva, că în Spania nu se constată această lipsă de cadre didactice.

[6] *„Annuaire international de l'Education"*, vol. XXIV, 1962, p. 135—143.

care au terminat şcolile primare la toate tipurile de învăţămînt secundar este foarte mică — 704 054 elevi din populaţia şcolară de 3 857 693 (din care la învăţămîntul secundar general 615 770, la cel tehnic 43 113, la arte frumoase 45 171 elevi).

O situaţie deosebit de grea se prezintă şi în învăţămîntul superior: „Spania a rămas în urmă cu o sută de ani", astfel caracterizează corespondentul din Madrid al ziarului austriac „Die Presse" stadiul existent în acest domeniu.

În prezent, învăţămîntul superior din Spania se află într-o situaţie dificilă. „Universităţile sînt suprapopulate, programa analitică este învechită, nu au profesori, le lipsesc mijloacele financiare şi laboratoare"..., cu excepţia universităţilor din Madrid şi Barcelona, remarcă ziarul, alte universităţi cu vechi tradiţii ca acelea din Salamanca, Santiago de Compostela, Valladolid nu pot ţine pasul cu necesităţile dezvoltării ştiinţei.

Amfiteatrele sînt aglomerate şi numărul sălilor de seminar este insuficient.

Programa analitică se bazează în cea mai mare măsură pe tradiţie şi nu corespunde diferenţierilor din ştiinţa modernă. Din numărul studenţilor înscrişi, 60% nu-şi termină studiile. Din statistica oficială din 1961/62 rezultă că la populaţia Spaniei de peste 50 000 000 locuitori, în universităţi au putut intra în anul şcolar 1960/61 numai 77 877 studenţi. Această situaţie se datoreşte politicii şcolare promovate de regimul franchist, numărului insuficient de profesori la disciplinele de bază, ca matematica, biologia, medicina, fizica etc. Ziarul spaniol „Ya" arată că în momentul de faţă universităţile spaniole numără doar 32 de profesori de matematică.

Cauza constă, pe de o parte, în lipsa de interes care s-a acordat studiului ştiinţelor exacte în Spania şi, pe de altă parte, salariilor mici plătite profesorilor.

Ecouri deosebit de proaste are această situaţie asupra învăţămîntului tehnic superior. În cazul cînd se menţine situaţia prezentă, specialiştii consideră că în anul 1967 în Spania va fi un deficit de 4 500 ingineri.

„Astăzi, scrie corespondentul din Madrid al ziarului austriac „Die Presse", absolvenţii şcolilor tehnice şi superioare constituie o castă închisă".

„Unui tînăr care doreşte să se dedice unui studiu tehnic îi stau în cale atîtea dificultăţi, încît doar pregătirea examenului de admitere îi cere cinci ani de studii. În acest mod studiul tehnic a devenit o rezervaţie pentru cei bogaţi".

Toate acestea demonstrează lipsa de interes manifestată de guvernul spaniol faţă de problemele învăţămîntului şi de cercetările ştiinţifice. Din venitul naţional al Spaniei nici 2% nu este rezervat cercetărilor ştiinţifice.

Nu ne poate rămîne şi aici indiferent faptul că în instituţiile de învăţămînt superior (în total 30) [7] din Spania domină aceleaşi concepţii reacţionare, rolul preponderent avîndu-l biserica catolică (trei din instituţiile de învăţămînt superior — prin întreaga lor organizare — au caracter clerical: „Universidad Pontificia de Salamanca", „Universidad Pontificia de Camillas" şi „Instituto catolico de artes e industria").

Privind în ansamblu sistemul de organizare a învăţămîntului de toate gradele din Spania franchistă, constatăm că el nu poate corespunde necesităţilor imperioase care stau în faţa poporului spaniol pe linia ridicării sale economice şi culturale.

★

Intensificarea exploatării, salariul de mizerie, teroarea, greutăţile mari în ceea ce priveşte posibilităţile de a studia, împing tineretul la luptă împotriva regimului franchist.

---

7 *„International Handbook of Universities,* Edited *by H.M.R. Keyes"*, Paris, cap. *„Spain"* p. 244—250.

Încă la Congresul al V-lea al P.C. din Spania, ținut în 1954, s-a arătat că partea conștientă a tineretului nu mai este un sprijin al Falangăi, că el a devenit un participant activ la mișcarea democratică revoluționară.

Marile acțiuni studențești, participarea activă a tineretului la greva națională, fapte de genul celor care au avut loc în toamna anului 1960 la Congresul național al tineretului muncitoresc catolic, unde fiecare frază în care era criticat franchismul era primită cu vii aplauze de miile de tineri veniți din toate colțurile Spaniei, dovedesc că din ce în ce mai mulți tineri sînt alături de lupta dusă de comuniști, o forță în stare, sub conducerea partidului comunist, să acționeze în avangarda luptei pentru răsturnarea regimului franchist.

În timp ce dictatura franchistă înteține represaliile în lupta împotriva valului de mișcări antifranchiste, cercurile conducătoare ale puterilor occidentale și oligarhia monopolistă din Spania pregătesc înlocuirea treptată a regimului franchist printr-un fel de neofranchism bazat pe monarhie, pe care vor să-l impună poporului spaniol.

Acestor manevre, partidul comunist din Spania le opune lupta sa continuă pentru unirea și mobilizarea maselor largi de la orașe și sate, condamnînd, totodată, uneltirile imperialismului și ale oligarhiei financiare.

La Congresul al VI-lea al P.C. din Spania, din ianuarie 1960, Santiago Carillo, secretar general al partidului comunist, caracterizînd situația politică internă din Spania, arăta: „Criza și descompunerea macină ca lepra aparatul de stat și instituțiile publice. Slăbiciunea dictaturii și a organelor sale a atins un asemenea grad, încît în ziua cînd masele largi vor înțelege acest lucru și vor începe să acționeze, va suna ceasul din urmă al dictaturii".

Dintre toate statele capitaliste din Europa, autoritatea cea mai șubredă, cea mai nestabilă, este, în ciuda aparențelor, tocmai autoritatea generalului Franco [8].

Congresul al VI-lea al P. C. din Spania a arătat că partidul comunist este singura forță politică din țară capabilă să formuleze un program constructiv de transformări, o importantă forță reală care a dat dovadă că are posibilități inepuizabile de dezvoltare.

Dictatura franchistă nu a reușit și nu va reuși să inoculeze clasei muncitoare mentalitatea de a renunța la luptă. Nici foametea, nici teroarea, nu au putut stinge scînteia luptei intransigente față de violență, scînteie mereu vie în inimile oamenilor muncii. Sînt aproape două luni de cînd grevele minerilor din Asturia continuă să se desfășoare în pofida represiunilor, a arestărilor și deportărilor.

„Potrivit informațiilor provenind de la „sindicatele spaniole clandestine" scrie săptămînalul „France Observateur", 500 de mineri din Asturia au fost arestați; 12 dintre aceștia au fost transferați la închisoarea Carabanchel din Madrid după ce au fost bătuți cu brutalitate".

Aceste manifestări de cruzime ale guvernului franchist au umplut de indignare toate categoriile de oameni cinstiți din Spania. I. A. Novais, corespondentul din Madrid al ziarului francez „Le monde", relatează despre scrisoarea pe care o sută de intelectuali spanioli au trimis-o lui Frago Iribaruc, ministrul franchist al informațiilor, cerîndu-i să facă o anchetă în legătură cu maltratările pe care le-au suferit minerii și soțiile lor cu prilejul grevelor din Asturia.

Caracterizînd perspectiva viitoarelor lupte, Santiago Carillo, secretarul general al P.C. din Spania, scrie: „Problema principală care

---

8 Congresul al VI-lea al P. C. din Spania, *„Geopolitizdat"*, 1960, p. 45.

stă astăzi în fața tuturor forțelor antifranchiste, este pregătirea multilaterală a unei mari greve naționale care va face posibilă trecerea de la dictatura franchistă la un guvern provizoriu de unitate națională a tuturor curentelor democratice, fără nici o discriminare" [9].

Un rol important în cadrul acestei lupte revine tineretului spaniol.

„El este speranța noastră și sînt încredințată că el va păși, că a și pășit pe singura cale pe care oamenii simpli devin eroi constructori ai unei vieți noi, ai unei lumi noi, pe calea luptei pentru democrație, pentru pace, pentru socialism" [10].

CONSTANTIN DINU și FLORICA MIHAI

[9] Komunist, nr. 7/1963.

[10] Dolores Ibarruri: *Singura cale.* Editura politică, București, 1963.

BIBLIOGRAFIA FOLOSITA:

Dolores Ibarruri — *Singura cale.* Editura politică, București, 1963.

Spania azi — Editura politică, București, 1962.

Dicționar pedagogic — Vol. II. Ediția 1960, Moscova, p. 453—455.

Komunist, nr. 7/1963.

Annuaire international de l'éducation, vol. XXIV, 1962.

Problemele păcii și socialismului nr. 1/1962, 6/1962, 8/1962, 1/1963, 6/1963.

Scînteia nr. 6025, 24 sept. 1963.

„La pénurie de personnel enseignant primaire", Unesco, Paris, capit. Espagne, p. 61—63.

International Handbook of Universities Edited by H.M.R. Keyes, cap. „Spain", p. 244—250.

Buletin du Bureau International d'Education, anul 1962.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

FR. A. DIESTERWEG — TEXTE PEDAGOGICE ALESE *

Cunoaşterea şi valorificarea tradiţiilor progresiste ale gîndirii pedagogice universale are o importanţă deosebită pentru cercetările din domeniul pedagogiei desfăşurate astăzi în ţara noastră.

În cadrul studiilor de istoria pedagogiei universale, volumul de Texte pedagogice alese din opera lui Diesterweg prezintă o importantă valoare ştiinţifică şi documentară, dînd posibilitatea cadrelor didactice, cercetătorilor şi studenţilor, precum şi tuturor celor interesaţi în problema de educaţie, să cunoască viaţa şi activitatea acestui mare pedagog, luptător neobosit pentru progresul poporului german.

Personalitatea lui Diesterweg s-a format sub influenţa puternică a epocii în care a trăit.

Concepţia sa socială şi pedagogică poartă amprenta acelei Germanii fărîmiţate din prima jumătate a secolului al XIX-lea, în care existau relaţii de producţie feudale susţinute de un regim feudal, dar în care — în acelaşi timp — spiritul liberalist cucerise gîndirea multor minţi luminate.

Cunoscînd îndeaproape viaţa poporului, sesizînd racilele societăţii în care trăia, Diesterweg a văzut cauza mizeriei epocii sale în inegalitatea oamenilor faţă de bunurile materiale. În acest sens, în articolul *„Educaţia claselor de jos ale societăţii umane"*, el arată că în societate „există cea mai mare bogăţie alături de cea mai mare sărăcie"' (pag. 86) şi că „inegalitatea de bunuri care stăruie printre noi este o pacoste pentru omenire" (pag. 87).

Însă Diesterweg, cu toate că şi-a dat seama de necesitatea schimbării situaţiei existente în societate, nu a sesizat de la începutul activităţii sale calea de realizare a acestei schimbări printr-o acţiune revoluţionară, ci a socotit că aceasta se poate înfăptui prin reforme şi prin educaţie.

Influenţat de iluminismul şi de umanismul epocii, prin întreaga sa operă şi activitate el s-a făcut exponentul luptei pentru eliberarea, unificarea şi democratizarea poporului german prin educaţie şi instrucţie.

Studiind concepţiile filozofice şi pedagogice ale lui Rousseau şi Pestalozzi, precum şi ale altor iluminişti de seamă ai epocii, Diesterweg a fost influenţat în mare măsură de ideile lor pedagogice. El a fost un pestalozzian convins, fapt pe care l-a dovedit în mod practic şi în conducerea seminariilor de învăţători din Mörs şi Berlin.

Fiind preocupat îndeaproape de organizarea învăţămîntului german, a ridicat în opera sa pedagogică o serie de probleme foarte importante privind organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ, ca: democratizarea învăţămîntului, pregătirea sistematică a cadrelor didactice şi în special a învăţătorilor pe care îi considera factorii principali ai ridicării nivelului învăţămîntului şi, o dată cu acesta, ai ridicării nivelului cultural al întregului popor;

* Diesterweg — *Texte pedagogice alese*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1963. Studiu introductiv, traducere, note şi comentarii de Iosif I. Gabrea.

realizarea unui învățămînt realist prin introducerea unor obiecte de studiu ca: științele naturii, matematica, fizica, chimia etc.; combaterea misticismului, dogmatismului și rutinei în școli; despărțirea școlii de biserică, lichidarea învățămîntului confesional.

Partizan al unei educații cu caracter general uman, el s-a pronunțat și împotriva restricțiilor naționale și de clasă manifestate în domeniul învățămîntului.

Prezentînd problema democratizării învățămîntului, adică a educării și instruirii tuturor copiilor, indiferent de clasa socială căreia îi aparțin, ca o necesitate vitală pentru orice societate civilizată, în lucrarea intitulată *„Probleme vitale ale civilizației"*, Diesterweg cerea „școală, instrucție și educație desăvîrșită". În acest sens arată că „Tuturor copiilor, fără nici o excepție, trebuie să li se dea instrucție completă... de la vîrsta de șase pînă la paisprezece sau cincisprezece ani împliniți școala publică, ziua pe lumină, nu noaptea pe întuneric, în orele răzlețe"... „Nici un copil să nu fie luat de la școală în acest răstimp, nici unul să nu fie pus la lucru în fabrică" (pag. 113).

Cei care aveau să înfăptuiască o astfel de școală erau, în primul rînd, învățătorii, care — după părerea sa — constituie pîrghia principală a dezvoltării învățămîntului și culturii. Dînd o deosebită atenție pregătirii acestora, Diesterweg nu urmărea însă numai formarea unor buni profesioniști, ci înainte de toate a unor „oameni adevărați", care să înțeleagă năzuințele poporului, să gîndească în mod independent și să aplice în practică toate cunoștințele primite în timpul anilor de studii.

Pentru pregătirea cadrelor didactice, în afara seminariilor din Mörs și Berlin pe care le-a condus, Diesterweg s-a ocupat și de înființarea unor asociații și publicații didactice care aveau scopul de a le completa pregătirea pedagogică, precum și de a-i orienta în problemele vieții social-politice contemporane. Astfel, a inițiat „Asociația pedagogică", înființată în anul 1831, „Asociația învățătorilor din Berlin", înființată în 1840, precum și „Asociația tovărășească a învățătorilor", înființată în anul 1841. De asemenea a luat parte la reorganizarea vechii Uniuni a învățătorilor, înființată în anul 1813.

O deosebită importanță au avut-o și publicații ca: „Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht" (1872) pe care a condus-o timp de 40 de ani, precum și „Pädagogische Jahrbücher", editată între anii 1851—1866.

În aceste reviste Diesterweg însuși a publicat studii și articole cu privire la învățămînt și educație.

După revoluția din 1848, pe baza unei îndelungate experiențe de viață, el a ajuns să înțeleagă faptul că singura cale de lichidare a racilelor societății bazate pe exploatarea omului de către om putea fi numai revoluția. De aceea, în perioada care a urmat revoluției, se va situa pe poziții revoluționar-democratice.

În această perioadă, Diesterweg a îndemnat în mod deschis învățătorimea la luptă: „Acum e rîndul vostru să folosiți marile cuceriri ale baricadelor berlineze, acum e timpul să punem capăt clericalismului, să-l stîrpim cu rădăcini cu tot" (pag. 27). În perioada luptei pentru unificarea națională, revendicările social-pedagogice pe care le-a susținut în opera sa corespundeau interesului țării.

În cadrul învățămîntului a promovat lupta pentru îmbunătățirea situației materiale a cadrelor didactice, pentru reglementarea drepturilor acestora.

O dovadă a interesului pe care l-a prezentat Diesterweg pentru pregătirea învățătorilor o constituie și faptul că cea mai importantă lucrare a sa este *„Îndrumătorul pentru formarea învățătorilor germani"*, din care în volumul de texte pedagogice alese este prezentată o mare parte.

În acest îndrumător autorul arată că menirea învățătorului în școală este de a înfăptui o educație „în serviciul adevărului, frumosului și binelui" (p. 10). La baza

unei astfel de educații el pune o serie de principii pedagogice, ca: principiul conformității educației cu natura; principiul educației conform individualității copilului și altele.

Diesterweg socotește principiul conformității educației cu natura, cu legile firești de dezvoltare a copilului, ca fiind principiul de bază în desfășurarea procesului instructiv-educativ. Nu se limitează însă numai la această afirmație. Bazîndu-și studiile pe cunoașterea psihologiei și fiziologiei omului, el a considerat în mod just că dezvoltarea armonioasă a copilului nu se produce în mod spontan, ci este rezultatul condițiilor mediului în care acesta trăiește, precum și al educației pe care o primește. De aceea, este de părere că educația — pentru a-și atinge scopul — trebuie să țină seama nu numai de „natura" copiluluri, ci și de condițiile în care acesta trăiește. În acest sens, principiul educației conform culturii și spiritului timpului constituie un pas înainte în stabilirea bazelor obiective ale educație. Nu trebuie trecut, însă, cu vederea faptul că el a supraevaluat în oarecare măsură spiritul activ al copilului, socotindu-l ca o condiție indispensabilă oricărui fel de instrucție.

Deosebit de importante sînt preocupările lui Diesterweg și în domeniul didacticii, el susținînd importanța unor principii care își păstrează valabilitatea și în zilele noastre, ca: principiul învățămîntului educativ și al educației instructive, principiul formării gîndirii logice a elevilor, principiul intuiției etc. El a arătat în mod just faptul că formarea copilului în școală este strîns legată de însușirea materialului de studiu, de modul de predare și de însușire a acestui material.

In privința metodelor de predare folosite în învățămînt, Diesterweg are anumite limite. Subapreciind folosirea expunerii, el recomandă conversația euristică ca metodă de bază pentru predarea cunoștințelor în școala elementară.

Promovînd un învățămînt realist, Diesterweg face în scrierile sale și unele aprecieri cu privire la obiectele de studiu prin intermediul cărora se putea, după părerea sa, realiza un astfel de învățămînt. În acest sens el propune să se acorde în programul de studii al școlilor un loc mai mare unor obiecte de învățămînt cu caracter științific, ca: matematica, științele naturii, fizica, chimia etc. Aceste obiecte dau posibilitatea copiilor să-și formeze o concepție științifică despre lume și viață. Prin intermediul lor, spunea Diesterweg, trebuie să se desfășoare lupta contra misticismului, fanatismului religios și dogmatismului în școală.

Punînd o deosebită bază pe predarea matematicii, pentru formarea la copii a unei concepții realiste cu privire la lumea înconjurătoare, în articolul *„Părerea misticilor asupra învățămîntului"* el arăta că „nici o disciplină nu este așa de periculoasă pentru misticism ca matematica".

Lupta pentru un învățămînt realist, lupta contra dogmatismului și misticismului, contra predării religiei ca obiect principal de studiu în școală, a fost, după cum am mai arătat, unul din obiectivele principale ale activității sale în domeniul învățămîntului. Dovada o constituie întreaga activitate desfășurată în acest sens, în cursul întregii sale vieți.

Astfel, și cu ocazia participării la elaborarea unor regulamente școlare, în timpul revoluției din 1848, el a căutat să imprime acestora o linie cît mai democratică, realist-științifică.

„Regulativele pentru școlile evanghelice ale Prusiei", care au apărut în anul 1854, susținute de guvernul prusac, au restabilit însă după revoluție cea mai reacționară stare de lucruri, în domeniul învățămîntului, școala elementară prusacă cunoscînd în această perioadă un accentuat regres.

Conținutul esențial al activității lui Diesterweg în această perioadă a fost lupta contra acestor regulative, adică a legilor

școlare reacționare cu ajutorul cărora guvernul căuta să înlăture din școală orice manifestare de liberă cugetare și să o subordoneze în întregime influenței bisericii.

În lucrarea „*Cele trei regulative prusace*", scrisă în anul 1855, din care în volumul de față sînt prezentate texte semnificative, precum și în cuvîntările ținute în parlament, Diesterweg a criticat cu vehemență Regulativele, demascînd caracterul lor reacționar, dogmatic, antiștiințific.

În același timp, Diesterweg a desfășurat o rodnică activitate în seminarul pedagogic din Berlin, demonstrînd astfel eficacitatea principiilor organizatorice și didactico-educative puse de el la baza învățămîntului.

Pe lîngă preocupările legate de organizarea și de desfășurarea procesului de învățămînt, opera sa oglindește și faptul că Diesterweg a fost un consecvent pacifist, un luptător neînfricat pentru eliberarea și unificarea poporului german.

Este semnificativă și remarcabilă în acest sens scrisoarea către Fröbel, prin care îi dedică acestuia cea de-a patra ediție a Îndrumătorului său. În fraze de o rară frumusețe și de o deosebită căldură sufletească, Diesterweg îi scrie prietenului său Fröbel:

„Cîndva, după secole și secole și după întîmplări înspăimîntătoare... va veni un timp cînd, într-adevăr, săbiile se vor schimba în seceri, adică un timp cînd tuturor milioanelor ce azi se cheltuiesc pentru războaie și mașini de război (mașini de război vii) li se va da destinația de a face ca fiecare om să devină om, cînd cei mai vrednici fii ai națiunilor nu vor mai părea, cum par cei de azi, că iubesc mai mult cazarma decît școala, ci grija lor de căpetenie va fi ca omul să nu-și iubească semenul cu vorba ci cu fapta..." (pag. 7).

Volumul de față cuprinde o amplă prezentare a operei lui Diesterweg.

Valoros este studiul introductiv, în care se face o analiză critică multilaterală a întregii activități desfășurate de Diesterweg.

Autorul studiului arată că Diesterweg poate fi considerat „pedagogul german care a contribuit mai mult ca oricare altul la dezvoltarea școlii de bază a poporului german, la pregătirea tot mai temeinică a învățătorului german și la ridicarea prestigiului său social și cultural" (pag. 7).

Studiind acest volum, putem afirma că atît culegerea de texte propriu-zisă, cît și studiul introductiv, aduc o contribuție importantă în munca de reconsiderare a valorilor pedagogice universale desfășurată în țara noastră.

Volumul cuprinde texte corect traduse în limba romînă, într-un limbaj clar și curgător. Prevăzut cu numeroase note și comentarii, cu o bogată bibliografie și indici de nume, editat în bune condiții grafice, el poate satisface exigențele oricărui cititor.

Prin această lucrare s-au îmbogățit posibilitățile de cunoaștere a ideilor celui mai mare pedagog german — Fr. A. Diesterweg — în țara noastră.

Studiul introductiv arată că influența lui Diesterweg la noi a pătruns mai anevoie, în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea, datorită predominării pedagogiei herbartiene, oficiale. Cu toate acestea, trebuie menționat că în unele reviste și publicații didactice ale epocii din trecut apar articole interesante care prezintă importanța ideilor lui Diesterweg pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ la noi.

Astfel, în anul 1894, „Gazeta săteanului" nr. 7 din București a publicat un interesant articol intitulat: *Diesterweg despre grădinițele de copii*", în care acesta este prezentat ca un adept și continuator al ideilor lui Fröbel și Pestalozzi, în ceea ce privește educarea copiilor preșcolari în instituții de stat, conform anumitor principii și norme de învățămînt. În aceeași perioadă, în anul 1895, în revista „Învățămîntul primar", Gh. Stoeneseu dedică un studiu lui Diesterweg, căruia îi face un interesant portret, socotindu-l „unul dintre cei mai însemnați reprezentanți ai pedagogiei moderne și din-

tre cei mai de frumte elevi ai școlii pestalozziene".

Din cuvîntările lui Diesterweg sînt publicate, de asemenea, pasaje interesante și în alte publicații românești.

Astfel, Toma Dicescu, în periodicul „Școala Poporului", din mai 1896, a publicat discursul lui Diesterweg la serbarea fundării societății dascălilor germani, ținut la Berlin la 28 ianuarie 1843, în care este pusă problema educării femeii și în special a femeii „soție de dascăl", căreia, după părerea sa, îi revin sarcini deosebit de importante în societate.

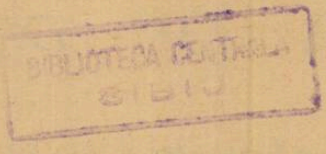
În acest discurs, Diesterweg vorbește la un moment dat chiar despre educarea fetelor în Romînia. Referindu-se la un institut din Iași, înființat pentru educarea fetelor, el arată că „acest institut este foarte propriu de a influența avantajos cultura poporului".

Este cunoscută, de asemenea, legătura pe care a avut-o Diesterweg cu unii învățători din țara noastră.

Gîndirea pedagogică a lui Diesterweg a fost prezentată în mod sumar și în tratatele și în manualele de istoria pedagogiei dinaintea celui de-al doilea război mondial.

Cercetarea scrierilor, de la primele publicații care vorbesc despre Diesterweg și pînă la volumul de față, care realizează o amplă prezentare a activității sale în limba romînă, oferă un material bogat cu privire la viața și la activitatea pedagogului german Fr. A. Diesterweg.

CAMELIA ROȘCULEȚ



ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FĂCÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416 Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 10860

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3943

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Boritiu-Sibiu
teca oraș

12

ANUL XII 1963

1969

(97)

- IUL. 2005

11. IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Prof. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon 15.85.74

3943.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XII, nr. 12 *Decembrie, 1963*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

* * * Realizări în domeniul învățământului în anii puterii populare . 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

Nicolae Șipoș și *Vasile V. Popescu :* Despre sprijinirea pe elementele pozitive din activitatea elevilor în procesul instructiv-educativ 12

I. Berca, M. Ghivirigă și *Gh. Ene :* Contribuții la stabilirea tipologiei lecției practice în cadrul instrucției în producție 21

Magdalena Banto și *Maria Boștină :* Problema corelării cunoștințelor în procesul instructiv la clasele I—IV, în condițiile predării pe obiecte . . . 40

Dorin Damaschin : Probleme actuale ale educării deficienților mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire 61

Adam Dankanits : Un propagator transilvănean al ideilor pestalozziene . 73

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Gheorghe M. Constantin : Cînd, cu ce și cum să începem educația muzicală a copiilor 77

DE PESTE HOTARE

Valentin Deșliu : Preocupări ale școlii bulgare privind educația comunistă a elevilor 90

Tiberiu Bogdan : Marginalii la o cercetare științifică (cercetarea timpului liber de către grupul de studii de științe sociale UNESCO) 96

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Eliza Bichman : Metodica predării istoriei în școala de 8 ani 100
T. Ghimpu : „Conceptele figurale" 107
Tiberiu Trutzer : O lucrare franceză despre învățământul francez 116
* * * : Sumarul Revistei de pedagogie pe anul 1963 122

6152

1964

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12 XII-ый год *Декабрь, 1963 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

* * * Достижения в области образования в годы народной власти 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. Шипош, В. Попеску: Об опоре на положительные элементы из деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе . . 12

И. Берка, М. Гивиригэ, Г. Ене: О типологии практического урока в производственном обучении 21

М. Банто, М. Бошгинэ: Вопрос о корреляции знаний в I—IV классах в условиях предметного преподавания 40

Д. Дамаскин: Актуальные вопросы воспитания умственно отсталых и с расстройствами речи 61

А. Данканитис: Трансильванский носитель идей Песталоцци . . . 73

КОНСУЛЬТАЦИИ

Г. М. Константин: Когда и как начинать музыкальное воспитание детей 77

ЗА РУБЕЖОМ

В. Дешлиу: Вопросы коммунистического воспитания в болгарской школе 90

Т. Богдан: По поводу одного исследования (об исследовании свободного времени, проведенном ЮНЕСКО) 96

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Э. Бикман: Методика преподавания истории в восьмилетней школе .

Е. Фишдейн: Фигурные концепты 106

Т. Труцер: Работа о французском образовании 116

* * * Материалы, опубликованные в „Педагогическом журнале“ в 1963 году 122

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XII-e année Nr. 12 *Décembre 1963*

SOMMAIRE

Page.

* * * Réalisations dans le domaine de l'enseignement sous le pouvoir populaire 5

ETUDES ET RECHERCHES

Nicolae Sipoș et *Vasile Popescu :* Comment nous appuyer sur les éléments positifs de l'activité des élèves dans le processus instructif-éducatif . . 12

I. Berca, M .Ghivirigă et *Gh. Ene :* Contributions à l'action entreprise pour établir la typologie de la leçon pratique d'instruction dans la production. 21

Magdalena Banto et *Maria Boștină :* La corrélation des connaissances dans le processus instructif aux classes I—IV où enseignent plusieurs professeurs. 40

Dorin Damaschin : Problèmes actuels de l'éducation des déficients mentaux et des déficients avec des troubles du langage 61

Adam Dankanitis : Un propagateur transylvain des idées pestalozziennes . 73

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Gheorghe M. Constantin : Quand, avec quoi et comment peut-on commencer l'éducation musicale des enfants 77

DE L'ETRANGER

Valentin Deșliu : Préccupations de l'école bulgare concernant l'éducation communiste des élèves 90

Tiberiu Bogdan : Notes marginales à une recherche scientifique (la recherche sur les loisirs, effectueé par le groupe d'études de sciences sociales UNESCO) 96

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Eliza Bichman : La méthodologie de l'histoire dans l'école de 8 ans . . . 100

T. Ghimpu : Les concepts figuratifs 107

Tiberiu Trutzer : Un ouvrage français sur l'enseignement français 116

* * * : Le sommaire de la Revue de Pédagogie en 1963 122

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

12th Year, No. 12 *December, 1963*

CONTENTS

Page.

* * * Achievements in the Field of Education in the Years of People's Democracy 5

STUDIES AND RESEARCHES

Nicolae Sipoș and *Vasile Popescu:* On the Furtherance of All Positive Elements in the Pupils' Activities As Part of the Instructional-Educational Process 12

I. Berca, M. Ghiviriga and *Gh. Ene:* Contributions to the Establishment of the Types of Practical Lessons As Part of Production Training . . . 21

Madalena Banto and *Maria Boștină:* Concerning the Correlation of Knowledge in Teaching by Subjects to Forms I—IV 40

Dorin Damaschin: Topical Questions of the Education of the Mental Defectives and of the Defectives Displaying Speech Troubles 61

Adam Dankanitis: A Transylvanian Propagator of Pestalozzi's Ideas . . . 73

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Gheorghe M. Constantin: When, With What and How to Begin the Musical Education of Children 77

NEWS FROM ABROAD

Valentin Deșliu: Preocupations of the Bulgarian School Concerning the Communist Education of Pupils 90

Tiberiu Bogdan: Notes On a Research Work On Leisure By the UNESCO International Study Group on the Social Sciences of Leisure 96

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Eliza Bichman: The Methodology of Teaching History in the 8-Year School. 100

T. Ghimpu: "The Figured Concepts" 107

Tiberiu Trutzer: A French Work On French Education 116

* * * Summary of the Rumanian Journal of Pedagogy for 1963 (All Issues) 122

REALIZĂRI ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN ANII PUTERII POPULARE

În procesul marilor transformări revoluționare care au avut loc în țara noastră în cei 16 ani de la proclamarea R.P.R., învățămîntul de toate gradele, ca parte integrantă a revoluției culturale, a adus o contribuție importantă la formarea și la educarea omului nou, la ridicarea nivelului de cultură și la dezvoltarea conștiinței socialiste a întregului popor, constituind, în același timp, izvorul principal de pregătire a cadrelor, a constructorilor conștienți și activi ai socialismului.

„Promovarea culturii, dezvoltarea școlii de toate gradele fac parte integrantă din politica de construire a socialismului, dusă de partidul și guvernul nostru", arăta tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej la Congresul învățătorilor din anul 1952.

Un moment de semnificație deosebită care a stabilit profilul și linia de organizare și de funcționare a întregului învățămînt din R.P.R. a fost reforma învățămîntului din 3 august 1948.

Reforma a pus învățămîntul de toate gradele în concordanță cu țelurile statului nostru democrat-popular, marcînd hotarul între școala veche, burgheză și școala nouă, socialistă.

Școala trecutului, prin organizarea și mai ales prin conținutul ei idealist, neștiințific, predominant teoretic, nu mai corespundea necesităților dezvoltării țării noastre, după eliberare. De aceea, a fost necesar ca învățămîntul să fie orientat și structurat pe baze noi, larg democratice și realist-științifice.

Statul a preluat organizarea și conducerea învățămîntului de toate gradele, desființînd învățămîntul particular și confesional, a asigurat dreptul la învățătură pentru toți cetățenii țării, învățămîntul de 4 ani a devenit general, obligatoriu și gratuit. Învățămîntul a devenit în întregime laic și a fost conceput ca un sistem unitar, conținutul său fiind fundamentat pe concepția materialist-dialectică despre natură și societate; s-a trecut la educația tineretului în spiritul ideologiei marxist-leniniste.

În anii care au trecut de la reforma învățămîntului, prin grija partidului și a guvernului s-au luat o seamă de măsuri menite să ducă la continua îmbunătățire a învățămîntului, înregistrîndu-se, ca urmare, succese remarcabile în fiecare din gradele și sectoarele de învățămînt.

Învățămîntul de cultură generală a luat o mare dezvoltare în anii regimului nostru; el constituie unul din factorii principali ai progresului cultural

al poporului și prima verigă din sistemul de pregătire a cadrelor necesare societății socialiste.

În trecut, învățămîntul primar, deși fusese declarat obligatoriu și gratuit prin toate legile burghezo-moșierești, începînd cu cea din anul 1864, nu cuprindea masele largi ale fiilor oamenilor muncii. Nici nu putea fi altfel în condițiile în care situația economică a marii mase a celor ce munceau era deosebit de grea, iar clasele stăpînitoare împiedicau accesul poporului la cultură, spre a-l putea exploata mai ușor.

Chiar din lucrările teoreticienilor burghezi reiese că școala primară nu constituia o bază de instrucție pentru toți copiii țării. Astfel, fostul ministru al învățămîntului din anul 1932/1933 arăta că în acea perioadă „în școlile primare de stat numai o treime din copiii înscriși în clasa I ajung să promoveze clasa a IV-a. O altă treime rămîne în urmă în clasele II—IV, iar cea din urmă nu izbutește să promoveze nici măcar clasa I".

Împotriva acestei politici școlare a luptat cu hotărîre și consecvență clasa muncitoare condusă de Partidul Comunist din Romînia, care a militat activ pentru un învățămînt democratic, științific, legat de năzuințele poporului nostru, ridicîndu-se cu fermitate împotriva concepțiilor neștiințifice, a naționalismului șovin și a misticismului din școala burgheză.

O dată cu aplicarea legii de reformă a învățămîntului, lichidarea neștiinței de carte a fost tratată ca o însemnată problemă de stat.

Datorită activității însuflețite, patriotice a zecilor de mii de învățători, profesori și alți intelectuali, cu sprijinul larg al sfaturilor populare și al organizațiilor obștești, cei aproximativ 4 milioane de analfabeți și semianalfabeți, cîți existau în anul 1945, au învățat să scrie, să citească și să socotească, încît în anul 1955 analfabetismul a fost lichidat ca fenomen de masă în patria noastră.

Învățămîntul preșcolar, căruia îi revine sarcina de a realiza educația armonioasă, multilaterală și pregătirea pentru școală a copiilor între 3 și 7 ani, a cunoscut o dezvoltare considerabilă în anii de după reforma învățămîntului.

Grădinițele de copii asigură, în perioada cît mamele participă la viața economică și social-culturală, ocrotirea, îngrijirea și educația copiilor, constituind în felul acesta o instituție cu caracter social-educativ.

Statul nostru democrat-popular s-a preocupat continuu de consolidarea și de dezvoltarea acestui grad de învățămînt.

Dezvoltarea normală a copiilor, ocrotirea sănătății lor se asigură printr-o judicioasă organizare a vieții copiilor, prin stabilirea și respectarea unui regim alimentar, de activitate și de odihnă, corespunzător vîrstei și posibilităților lor. Clădirile mari și spațioase, dintre care multe construite după cele mai moderne proiecte, terenurile amenajate cu aparate și jocuri de curte, utilajul și mobilierul adaptat vîrstei copiilor sînt mărturii grăitoare ale grijii pe care statul o are pentru educația copiilor de vîrstă preșcolară.

În anii puterii populare, conținutul activității în grădinițele de copii s-a schimbat radical. În locul educației preșcolare din trecut, bazate pe sistemele și metodele de educație burgheză, preconizate de Fröbel, Montessori și Decroly, care imprimau activității instructiv-educative un caracter mistic, idealist și abstract, cu numeroase aspecte de formalism și reduceau rolul educatoarei la un observator pasiv, în grădinițele noastre de copii se desfășoară acum un învățămînt realist-științific. Grădinițele realizează, în forme adecvate, educația armonioasă și multilaterală a personalității copiilor: educația fizică, intelectuală, morală, estetică și pregătirea lor pentru anumite activități practice accesibile vîrstei. Prin întreg sistemul de educație din grădinița de copii se urmărește pregătirea copiilor pentru intrarea în școală, astfel încît să asimileze cu mai multă ușurință și rapiditate întreg volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzut în programa primelor clase ale școlii de cultură generală.

Răspunzînd cerințelor mereu crescînde ale maselor, pe baza legii de reformă a învățămîntului din 1948, regimul democrat-popular a dezvoltat, an de an, școala de 7 ani, ca bază de cultură pentru toți cetățenii țării. Astfel, *începînd cu anul școlar 1955/1956, învățămîntul de 7 ani a devenit general și obligatoriu în orașe, centre muncitorești și centre raionale.*

Traducerea în viață a prevederilor Hotărîrii C. C. al P.M.R. și a Consiliului de Miniștri din iulie 1956, cu privire la învățămîntul de cultură generală, a adus o substanțială îmbunătățire conținutului învățămîntului; s-au întocmit noi planuri și programe de învățămînt, s-au elaborat manuale noi, originale, care au dus la ridicarea nivelului științific al învățămîntului, la întărirea școlii cu viața, cu producția.

Condițiile create de statul nostru învățămîntului de cultură generală au făcut posibil ca în 1958 să se legifereze generalizarea învățămîntului de 7 ani în toate localitățile din mediul rural în care funcționau școli de 7 ani.

Congresul al III-lea al P.M.R. a marcat o nouă etapă în dezvoltarea societății și, implicit, a școlii noastre. În cadrul perspectivei luminoase a desăvîrșirii construcției socialismului, Directivele Congresului cuprind și un amplu program de dezvoltare a învățămîntului de toate gradele.

Desăvîrșirea construcției socialiste și pregătirea trecerii treptate la comunism cer oameni cu o pregătire teoretică și practică temeinică și cu o înaltă conștiință socialistă.

Pentru pregătirea unor astfel de oameni, o hotărîre de importanță istorică, luată de Congresul al III-lea, este încheierea procesului de generalizare a învățămîntului de 7 ani și trecerea treptată la învățămîntul de 8 ani, durata școlii de cultură generală ajungînd în felul acesta la 12 ani.

Procesul de generalizare a învățămîntului de 7 ani s-a încheiat, în mod practic, în anul școlar 1961/1962.

An de an a crescut numărul elevilor cuprinși în învățămîntul de cultură generală, ajungînd în anul școlar 1963/1964 la 2 641 103 elevi în clasele I—VII — cursuri de zi —, înregistrîndu-se o creștere de 31 514 elevi față de anul școlar anterior. Pentru cuprinderea unui număr atît de mare de copii, s-a dezvoltat rețeaua școlară, s-au acordat — încă din anul 1960 — manuale școlare în mod gratuit tuturor copiilor din învățămîntul general-obligatoriu,

s-au înființat internate și cantine, s-au acordat burse de stat, creîndu-se condiții pentru generalizarea efectivă a școlii de 8 ani.

Învățămîntul general de 8 ani asigură însușirea de către elevi a bazelor culturii generale, prin transmiterea unui sistem de cunoștințe științifice despre natură și societate accesibile vîrstei lor, le formează deprinderi de muncă, realizează educația lor morală, estetică și fizică, dînd astfel posibilitatea absolvenților să-și continue studiile în școli de grad imediat superior sau să dezvolte o activitate utilă în societate.

Concomitent cu dezvoltarea școlii generale de 8 ani, s-a lărgit și rețeaua *școlilor medii (clasele VIII—XI)*, ajungîndu-se ca în anul școlar 1963/1964 să funcționeze 552 unități care cuprind, numai la cursurile de zi, peste un sfert de milion de elevi.

Dacă comparăm situația actuală a învățămîntului mediu cu aceea din anul 1938/1939, constatăm că astăzi numărul elevilor din clasele VIII—XI este de aproape 9 ori mai mare.

În trecut, numărul mic al liceelor, taxele școlare mari, manualele scumpe, precum și situația materială grea a clasei muncitoare și a țărănimii muncitoare făceau aproape imposibilă pătrunderea fiilor de muncitori și de țărani muncitori în licee.

Regimul nostru a creat tineretului largi posibilități pentru a frecventa școlile medii, pentru a urca nestingherit pe culmile luminoase ale științei. Învățămîntul mediu urmărește să le asigure elevilor un larg orizont de cunoștințe, ținînd seama de cuceririle științei și tehnicii moderne, de progresele culturii și artei contemporane, să-i familiarizeze cu bazele științifice ale producției moderne, să-i inițieze în cunoașterea unei profesiuni, să le dezvolte și să le consolideze concepția materialist-dialectică despre lume, educația în spiritul moralei comuniste, educația fizică și estetică, dînd astfel posibilitate absolvenților să-și continue studiile în învățămîntul superior și tehnic sau să desfășoare o activitate folositoare în diferite sectoare ale economiei și culturii.

Învățămîntul seral și fără frecvență a cunoscut, de asemenea, o dezvoltare considerabilă. În anul școlar 1963/1964 au fost cuprinși în aceste forme de învățămînt peste 200 000 elevi, în clasele V—XI.

Învățămîntul seral și fără frecvență vine în sprijinul adulților care doresc să-și completeze studiile de cultură generală, fără scoaterea din producție.

De o atenție sporită s-au bucurat și școlile de artă și cele cu program de educație fizică, care au scopul să dea elevilor cu aptitudini deosebite, paralel cu pregătirea de cultură generală, și o pregătirea de specialitate.

În vederea școlarizării copiilor cu deficiențe (de auz, de vorbire, de vedere, neuropsihice, ale aparatului locomotor etc.), s-a dezvoltat an de an rețeaua învățămîntului special.

Învățămîntul profesional și tehnic căruia îi revine sarcina de a pregăti, organizat și în condiții optime, cadre de muncitori calificați și de tehnicieni necesare economiei naționale, în cei 16 ani de la proclamarea R.P.R. a făcut pași însemnați înainte.

Aceasta s-a realizat prin creșterea numărului de școli profesionale și tehnice, prin îmbunătățirea continuă a profilului, rețelei, organizării și con-

ținutului, prin legarea tot mai strînsă a acestui învățămînt de producție, de cerințele construcției socialiste din patria noastră.

În trecut, învățămîntul profesional și tehnic era organizat fără să se țină seama de nevoile reale ale țării. Școlile de ucenici pregăteau cadre pentru un număr restrîns de meserii. Dacă pentru metalurgia prelucrătoare sau pentru industria extractivă existau cîteva școli de profil, în schimb nu exista nici o școală veterinară de grad mediu, deși eram o țară „eminamente agricolă".

Întregul învățămînt profesional se caracteriza prin practicarea unor metode neștiințifice, rămase mult în urma tehnicii. Educația din școlile profesionale era dominată de misticism și cosmopolitism, iar instruirea practică a tinerilor avea un caracter îngust — meșteșugăresc, bazat pe învățarea mecanică a operațiilor de muncă, nu pe înțelegerea lor științifică.

Prin legea de reformă a învățămîntului din anul 1948, învățămîntul profesional și tehnic a primit o nouă orientare, sistemul de pregătire a muncitorilor calificați și a tehnicienilor îmbunătățindu-se de atunci continuu.

Stabilirea meseriilor și a specialităților s-a făcut ținîndu-se seama de cerințele sectoarelor care au o pondere mai mare în dezvoltarea economiei naționale, de asigurarea cu cadrele necesare a diverselor ramuri ale economiei noastre naționale.

În prezent, în țara noastră funcționează 467 școli profesionale și de meserii și 107 școli tehnice de 4 ani (pentru sectorul agricol și cooperație din mediul rural), care școlarizează absolvenți ai școlii generale de 8 ani, 127 școli tehnice de personal tehnic, 42 școli tehnice de muncitori calificați și 137 școli tehnice de maiștri. Numărul total al elevilor cuprinși în aceste unități, la cursurile de zi, se ridică la circa 260 000.

Înfăptuirea industrializării țării a făcut necesară creșterea însemnată a numărului de muncitori calificați, extinderea rețelei de școli profesionale și tehnice industriale.

Aproximativ 60% din absolvenții acestor școli au fost pregătiți pentru industrie, dintre care 47% pentru industria metalurgică și a construcțiilor de mașini — ramuri cheie care s-au dezvoltat în ritm susținut în această perioadă.

Ca urmare a măsurilor luate pentru extinderea rețelei de școli profesionale și tehnice agricole, au fost pregătite numeroase cadre pentru toate ramurile agriculturii. Acest învățămînt a dat în anii 1956—1961 un număr de absolvenți de peste 19 ori mai mare decît în perioada 1933—1938, iar învățămîntul tehnic agricol — de peste 16 ori mai mare.

Rolul deosebit de important pe care-l are instruirea practică în însușirea temeinică a meseriei a determinat o permanentă grijă pentru organizarea și desfășurarea în bune condiții a instruirii practice.

În acțiunea de pregătire a cadrelor de muncitori calificați, alături de sistemul învățămîntului în școală, un rol important îl au formele de calificare la locul de muncă, organizarea de cursuri de calificare în întreprinderi, cu sau fără scoaterea din producție a celor ce se califică.

Problema pregătirii cadrelor de muncitori calificați și de tehnicieni este privită la noi nu numai din punct de vedere al nevoilor imediate, ci și în perspectiva dezvoltării continue a economiei naționale. Potrivit Directivelor

Congresului al III-lea al P.M.R., pregătirea cadrelor necesare se va face ţinîndu-se seamă de ritmul susţinut al industrializării ţării, de extinderea mecanizării şi automatizării producţiei, de aplicarea în producţie, în măsură tot mai largă, a proceselor tehnologice moderne.

În strînsă legătură cu dezvoltarea multilaterală şi cu avîntul impetuos al economiei şi culturii, *învăţămîntul superior* a înregistrat realizări de o deosebită importanţă. Este grăitor faptul că în prezent avem în ţară 47 instituţii de învăţămînt superior, cu 171 facultăţi şi circa 113 000 de studenţi la cursurile de zi, serale şi fără frecvenţă, faţă de 16 instituţii cu 33 facultăţi şi 26 500 de studenţi în anul 1938.

În trecut, învăţămîntul superior era rupt de viaţa şi de nevoile poporului. Este elocvent faptul că în anul 1938, din totalul studenţilor, numai 4,8% urmau învăţămîntul agricol şi silvic şi numai 14,7% învăţămîntul tehnic, în timp ce facultăţile de drept şi litere cuprindeau 43% din numărul studenţilor.

Orientarea învăţămîntului superior din trecut, accentul care se punea pe pregătirea de jurişti şi funcţionari, reflectă interesele claselor dominante de a-şi crea un aparat pentru apărarea orînduirii bazate pe exploatare.

Construirea socialismului a schimbat radical situaţia învăţămîntului superior, determinînd atît extinderea acestui sector de învăţămînt, cît şi modificarea lui calitativă. Procesul instructiv-educativ are la bază concepţia marxist-leninistă, iar cursurile universitare cuprind cele mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Pe baza Directivelor Congresului al III-lea al P.M.R. cu privire la continuarea în ritm susţinut a industrializării socialiste a ţării, la extinderea mecanizării complexe şi a automatizării producţiei, profilul institutelor de învăţămînt superior a fost îmbunătăţit, înfiinţîndu-se facultăţi şi secţii legate de tehnica modernă. S-au înfiinţat, de exemplu, secţii de automatică, de electronică industrială, de prelucrări plastice şi tratamente termice etc. În cadrul celor 171 facultăţi funcţionează în prezent peste 200 secţii, cuprinzînd cele mai variate specialităţi cerute de dezvoltarea economiei şi culturii noastre naţionale şi de ocrotirea sănătăţii poporului. Aceasta, ca urmare a principiului care călăuzeşte învăţămîntul superior, ca de altfel întregul nostru învăţămînt; legarea lui tot mai strîns de viaţă, de producţie, de practica desăvîrşirii construcţiei socialismului.

Sarcini importante, de mare răspundere, au fost trasate de Congresul al III-lea al P.M.R. învăţămîntului superior. În perioada 1960—1965, învăţămîntul superior va da circa 54 000 de absolvenţi, acordîndu-se o atenţie deosebită învăţămîntului superior tehnic şi agro-silvic, care va da circa 1/3 din numărul total al absolvenţilor. Se realizează în felul acesta încadrarea sectoarelor agriculturii cu un număr mare de specialişti cu studii superioare, capabili să contribuie la dezvoltarea intensivă şi multilaterală a agriculturii.

★

Succesele înregistrate de toate sectoarele învăţămîntului nostru se datoresc sprijinului acordat în permanenţă de Partidul Muncitoresc Romîn şi de guvernul Republicii Populare Romîne.

An cu an au fost alocate sume tot mai importante pentru dezvoltarea învățămîntului. Numai în 1963 a fost prevăzută în buget suma de 5 650,5 milioane lei (fără investiții).

Baza didactico-materială a învățămîntului a cunoscut o dezvoltare nemaiîntîlnită altădată. În cei 16 ani de la instaurarea regimului democrat-popular s-au construit peste 20 000 săli de clasă pentru învățămîntul de cultură generală, s-a lărgit spațiul de școlarizare la învățămîntul profesional, tehnic și superior și s-a mărit considerabil numărul locurilor în cămine și la cantine.

Cîtă deosebire între felul de a privi învățămîntul, în anii puterii populare, în raport cu situația din timpul regimului burghezo-moșieresc!

Cu 30 de ani, în urmă, ministerul învățămîntului recunoștea că a fost silit să reducă 1 480 posturi de învățători din cauza reducerilor bugetare generale, cu toate că în acel timp (anul 1933) ar mai fi fost nevoie de încă 15 000 posturi de învățători.

Astăzi, statul nostru democrat-popular creează cele mai bune condiții pentru dezvoltarea școlii și pentru activitatea educatoarelor, învățătorilor și profesorilor chemați să formeze un tineret bine instruit, cu un larg orizont de cultură generală, educat în spiritul moralei comuniste, capabil să aplice în practică cuceririle științei și tehnicii și să muncească cu însuflețire pentru înflorirea patriei noastre socialiste.

STUDII ŞI CERCETĂRI

DESPRE SPRIJINIREA PE ELEMENTELE POZITIVE DIN ACTIVITATEA ELEVILOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV

Conf. univ. NICOLAE ŞIPOŞ
şi Lector univ. VASILE V. POPESCU

Satisfacerea necesităţilor obiective ale desăvîrşirii construcţiei socialiste în ţara noastră determină crearea condiţiilor pentru pregătirea multilaterală a omului, fiecărui copil fiindu-i deschisă perspectiva dezvoltării tuturor însuşirilor lui valoroase, iar activitatea instructiv-educativă desfăşurată de învăţători şi profesori avînd în mod practic un cîmp larg de acţiune.

În realizarea acestei activităţi, sprijinirea pe elementele pozitive intelectuale, afective sau morale care se manifestă într-un moment sau altul al dezvoltării, într-o măsură mai mare sau mai mică, în conduita oricărui elev, constituie un sprijin al muncii desfăşurate de cadrele didactice.

Ne propunem, în cele ce urmează, să abordăm problemele pedagogice principale pe care le ridică preocuparea de a dezvolta trăsăturile şi însuşirile pozitive ale elevilor, în scopul lichidării celor negative.

★

Este cunoscut faptul că, într-un anumit stadiu al dezvoltării şi formării omului, componentele intelectuale, afective şi morale care conturează individualitatea sa pot avea, în totalitate sau în parte, o semnificaţie justă, adică să reprezinte ceea ce e pozitiv din punctul de vedere al societăţii respective, ori sînt în contradicţie cu cerinţele societăţii, sînt nepotrivite, deci sînt elemente negative.

Criteriul distincţiei a ceea ce este pozitiv şi negativ poate fi apreciat şi din punctul de vedere al ascensiunii mai rapide sau mai lente, al ritmului în care are loc dezvoltarea, acesta fiind diferit, în funcţie de corelaţia şi interacţiunea celor trei factori — ereditate, mediu, educaţie — rolul conducător avîndu-l bineînţeles, educaţia.

În cadrul acestei dezvoltări, sprijinirea pe ceea ce este pozitiv, adică pe ceea ce corespunde idealului de om dezvoltat multilateral pe care-l proiectează societatea socialistă, constituie o cerinţă deosebit de importantă, necesară în activitatea tuturor învăţătorilor şi profesorilor. Sprijinirea elementelor pozitive în activitatea instructiv-educativă înseamnă, de fapt, asigurarea dezvoltării necontenite a elevilor, ceea ce presupune lichidarea terenului pentru ce este negativ. Elementele pozitive dispun şi de posibilităţi de dezvoltare mult mai mari decît cele negative, întrucît sînt determinate şi decurg în mod firesc din condiţiile create de orînduirea socialistă.

Avîndu-şi obîrşia în realitatea obiectivă socialistă, ele sînt mai viabile, fiind sprijinite de toate forţele societăţii. De aceea, chiar cînd se găsesc doar în devenire, mlădiţele a ceea ce este pozitiv trebuie sesizate şi sprijinite, dirijate în mod activ, potrivit sarcinilor rezultate din scopul educaţiei comuniste. De asemenea, ele trebuie descoperite şi cultivate şi atunci cînd nu ocupă un loc preponderent în activitatea elevilor, cînd — datorită faptului că sînt la început mai slabe — întîmpină anumite greutăţi. Pentru a deveni dominante, este nevoie de o intensă activitate a educatorilor în direcţia folosirii creatoare a posibilităţilor existente, de un înalt nivel al organizării şi conţinutului muncii instructiv-educative.

Însuşirile pozitive obţinute, organizate şi puse în condiţii favorabile, constituie premisele continuării procesului de dezvoltare de la inferior la superior, de la simplu la complex, astfel încît în educarea copilului să apară mereu alte elemente pozitive, superioare celor anterioare. Prin modul dinamic în care are loc dezvoltarea, nu există limite ale educabilităţii, omul fiind o fiinţă capabilă de continuă şi nelimitată desăvîrşire, deoarece influenţele educative se perfecţionează mereu, condiţiile de viaţă se schimbă, acestea ducînd şi la transformarea eredităţii.

În cele menţionate mai înainte găsim sursa explicaţiilor optimismului pedagogic, concepţie care stimulează activitatea educatorilor în realizarea sarcinilor instructiv-educative, în găsirea celor mai bune metode şi procedee prin care să formeze omul multilateral dezvoltat, necesar societăţii socialiste. Încrederea în marile posibilităţi pe care le are omul pentru dezvoltarea şi perfecţionarea sa continuă constituie temelia eticii comuniste.

Această concepţie pune pe educatori la adăpost de pesimism şi de rutină, iar, pe de altă parte, îi îndeamnă să nu se mulţumească cu ceea ce au realizat, ci să caute noi căi şi procedee de muncă, să stimuleze în continuare tot ce e bun. Fără îndoială, însă, că mai sînt multe de făcut pentru ca rezultatele muncii instructiv-educative desfăşurate de toate cadrele didactice să răspundă mai deplin nobilei misiuni care le-a fost încredinţată.

Spre exemplu, în legătură cu educarea elevilor în spiritul dragostei faţă de învăţătură şi al disciplinei, care face parte din cele mai actuale probleme ale eficienţei muncii pedagogilor, deşi sînt realizări incontestabile, avînd o vastă experienţă pozitivă în acest sens, totuşi în şcolile noastre mai sînt încă unii elevi rămaşi în urmă la învăţătură şi nedisciplinaţi. Faptele întîlnite în practica şcolară scot la iveală o gamă întinsă de manifestări negative care îmbracă anumite forme: neluarea în consideraţie a observaţiilor făcute de profesori şi de colegi, nerespectarea hotărîrilor colectivului, neglijarea învăţăturii, şi deci, superficialitatea în pregătirea lecţiilor, indiferenţa faţă de notele slabe sau la limită primite, întîrzierea de la ore, absentarea, preocuparea pentru lucruri străine de şcoală, distragerea colegilor în timpul orelor etc.

Toate acestea sînt cunoscute într-un fel sau altul oricărui învăţător sau profesor, indiferent dacă se petrec la unii elevi din clasele pe care le conduc ei sau nu. Fiecare formă menţionată mai sus reprezintă un element negativ, apărînd izolat sau în legătură cu celelalte, cu care se completează reciproc. Numărul şcolarilor cu asemenea manifestări variază de la o şcoală la alta şi de la o clasă la alta, în funcţie de profunzimea muncii instructiv-educative,

de priceperea şi pasiunea în muncă a educatorilor, de modul în care realizează colaborarea cu ceilalţi doi factori deosebit de importanţi: familia şi organizaţiile de pionieri şi U.T.M.

Sînt învăţători şi profesori a căror activitate valoroasă se resimte în rezultatele muncii instructiv-educative, în sensul că elevii din clasele pe care le conduc au o situaţie bună la învăţătură şi respectă normele de conduită şcolară. Îmbucurător este faptul că de la un an şcolar la altul apar în număr din ce în ce mai mare clase fără repetenţi şi corigenţi, avînd în majoritate elevi buni şi foarte buni.

Experienţa pozitivă a celor ce obţin asemenea rezultate, precum şi a celor ce rezolvă cu succes cazurile de indisciplină, deşi este analizată cu prilejul unor activităţi metodice şi chiar prezentată în unele articole publicate în presa de specialitate, totuşi, nu este încă suficient de sistematic studiată şi generalizată. Acest fapt îngreuiază mult munca cu elevii indisciplinaţi. De asemenea, trebuie să ţinem seama şi de faptul că în căutarea celor mai potrivite procedee, prin care aceşti elevi să fie influenţaţi, este nevoie de o varietate de încercări, de o muncă uriaşă, de timp şi de energie. Ori, efectul activităţii celor ce nu sînt înarmaţi cu principiul sprijinirii pe elementele pozitive pentru înlăturarea celor negative şi cu alte teze fundamentate ale instrucţiei şi educaţiei, precum şi cu modul de rezolvare a multiplelor probleme din practica şcolară, nu este cel dorit. De cele mai multe ori ei manifestă superficialitate în aprecierea actelor de conduită ale elevilor, trag concluzii premature, sau nu disting ce este întîmplător şi netipic de ceea ce este caracteristic, toate acestea determinînd un întreg şir de urmări dăunătoare pentru activitatea instructiv-educativă. Este deschis terenul pentru apariţia sentimentului de jignire, elevii avînd convingerea că sînt victima unei nedreptăţi sau neînţelegeri şi, în consecinţă, măsurile educative luate nu-i influenţează cîtuşi de puţin.

Iată, de exemplu, un elev ale cărui rezultate slabe la învăţătură sînt o consecinţă a faptului că şi-a format deprinderi şi procedee greşite în munca de învăţare. Astfel, el memorează textul în mod mecanic, fără să-i analizeze părţile logice care-l compun şi să-şi alcătuiască un plan pe baza acestora. Deşi are impresia că şi-a pregătit bine lecţia, el nu are în vedere faptul că materia învăţată astfel se uită foarte repede. Atunci cînd este examinat şi se constată acest lucru, dacă profesorul îl învinuieşte cu uşurinţă că ar fi leneş, este şi firesc să se demobilizeze sau să devină insensibil la astfel de observaţii, la o măsură sau alta de înrîurire.

Profesorul are dreptate numai aparent, întrucît în realitate elevul a muncit, a fost tot timpul ocupat cu pregătirea lecţiilor. Dar profesorul, orientîndu-se după rezultatul exterior al atitudinii elevului şi nu după motivele reale ale acesteia, stabileşte fără mustrări de conştiinţă şi fără simţul răspunderii anumite cauze imaginare, lovind în demnitatea elevului. O asemenea poziţie este incompatibilă cu concepţia care stă la baza pedagogiei ştiinţifice şi cu sarcinile ce revin tuturor pedagogilor.

Un pericol tot atît de dăunător îl constituie şi tendinţa unor învăţători şi profesori de a mustrului, de a sublinia mereu la orele de dirigenţie, la lecţii sau cu alte ocazii, lipsurile, elementele negative, neajunsurile din rezultatele la învăţătură şi conduită ale unor elevi. Din lipsă de preocupare şi de pre-

gătire ei limitează munca educativă, fără să-şi dea seama că elevii cărora li se adresează suferă mult din această cauză, se descurajează şi se închid în ei, refuzînd să dea explicaţii, nu mai iau în consideraţie cele ce li se spun, întrerupînd contactul şi înţelegerea reciprocă cu educatorii lor.

În activitatea la lecţii, spre exemplu, observaţiile repetate (de felul: „Tot nu eşti atent"; „Lucrează, nu te tot gîndi în altă parte" etc.) nu contribuie la atragerea elevilor într-o muncă conştientă. Atenţia, care constituie o condiţie importantă a succeselor elevilor în muncă, poate exista numai dacă este întotdeauna „umplută" cu o activitate oarecare: elevul fie că analizează ideile sau problemele din cadrul lecţiei, fie că se uită cu atenţie la un obiect sau o planşă expusă, fie că îşi aminteşte de ceva cunoscut pe care-l asociază cu noile cunoştinţe. Dacă elevul nu ştie să observe, dacă cunoştinţele lui anterioare nu sînt solide, iar deprinderea de a analiza problemele mai dificile nu este formată, îndemnurile cele mai dese şi cele mai înflăcărate la atenţie nu vor fi de nici un folos. Îndemnul la atenţie este justificat atunci cînd elevul are minimul necesar de cunoştinţe şi deprinderi, dar nu se foloseşte de ele, lucrează neglijent, este distrat. În alte cazuri, trebuie să se lămurească cauzele nereuşitei în munca elevului şi să se ia măsuri pentru înlăturarea lor.

Abuzul de pedepse duce, de asemenea, la obişnuinţa elevilor cu ele, la pierderea eficienţei lor educative şi la crearea unei adversităţi între elev şi profesor. Sigur că trebuie să fim exigenţi şi trebuie să ne folosim şi de metoda pedepselor, dar nu fără măsură, nu în mod excesiv. Este necesar să predomine întotdeauna pozitivul în activitatea educativă.

În şcolile noastre sînt mulţi învăţători şi profesori pricepuţi, cu tact pedagogic şi cu autoritate, care exercită o influenţă pozitivă asupra elevilor chiar şi atunci cînd manifestă o anumită îngăduinţă. Aceştia desfăşoară o asemenea activitate, încît fără mustruluială şi fără pedepse determină pe elevi să-şi mobilizeze forţele spirituale pentru a înlătura ceea ce este negativ din conduita lor.

Opririle, pauzele mai mici sau mai mari, măsurile educative de asalt, ca şi încetineala de melc în organizarea la timp a muncii pe toate liniile de înrîurire pedagogică, constituie altă pricină a multora din lipsurile existente încă în activitatea instructiv-educativă. Nu putem pretinde unui elev, ale cărui elemente negative din conduită au intrat în obişnuinţă, să se schimbe dintr-o dată radical şi să-şi formeze peste noapte toate trăsăturile pozitive ale personalităţii. Pentru un asemenea elev trebuie să elaborăm neîntîrziat căi şi procedee concrete de comportare, să-l îndrumăm şi să-l controlăm sistematic, pentru a sesiza progresele care încep să se contureze, să avem o atitudine încurajatoare chiar şi faţă de cele mai neînsemnate succese ale lui. În acest fel i se dezvoltă încrederea în forţele proprii, pe această bază apar emoţiile pozitive şi deci posibilitatea de a stabili, în funcţie de rezultatele obţinute, obiective noi de îndeplinit, însoţite de elaborarea amănunţită şi concretă a procedeelor de realizare a lor.

Obţinerii unor rezultate bune în munca educativă prin sprijinirea şi dezvoltarea elementelor pozitive ale elevilor îi poate dăuna şi lipsa unui sistem unic de cerinţe obligatorii pentru toţi profesorii şi învăţătorii aceleiaşi şcoli. Cînd elevii observă că unii profesori privesc indiferent la ei cînd

ţipă sau se înghesuie pe coridoare, iar alţii le fac observaţii severe pentru asemenea comportări, cînd în alte situaţii unii profesori cer una, alţii alta, ei încep să-şi manevreze conduita după fiecare, fără să mai considere nici un fel de cerinţă drept normă obligatorie. Este exclusă în acest fel posibilitatea formării unor deprinderi şi obişnuinţe corespunzătoare normelor de conduită şcolară. Lucrurile se complică şi mai mult cînd acelaşi învăţător sau profesor nu cere cu consecvenţă respectarea unei anumite reguli de comportare. De exemplu, astăzi le cere cu strictеţe să nu scoată din servietă sau din bancă lucruri sau cărţi care nu au nici o legătură cu lecţia la care se află, pentru ca în restul zilelor să nu mai pretindă acest lucru. Inconsecvenţa în manifestarea cerinţelor îi determină pe elevi să considere cu uşurinţă că nu sînt obligatorii sau sînt de prisos chiar şi regulile de purtare afişate la loc vizibil în fiecare şcoală.

Este greşită şi părerea acelor educatori care susţin că rezultatele la învăţătură ale unor elevi nu s-ar putea îmbunătăţi. Cercetările dovedesc că numai în cazuri foarte rare se întîlnesc în şcoală copii care au afecţiuni organice ale creierului şi sînt într-adevăr incapabili sau întîrziaţi mintal.

Pornind de la premisa că particularităţile psihice ale personalităţii nu sînt înnăscute, ci se formează în activitatea copilului de-a lungul vieţii sale, considerăm că pentru majoritatea elevilor dificultăţile la învăţătură sînt rezultatul unor greşeli în educaţia intelectuală. Inactivitatea intelectuală este determinată îndeosebi de proasta organizare a muncii în cadrul lecţiei de către învăţător sau profesor. De pildă, atunci cînd la lecţie nu este creată o atmosferă de lucru prin care să se asigure antrenarea întregii clase, cînd se lucrează prea mult numai cu unul sau cu cîţiva elevi şi restul celor din clasă sînt neglijaţi, cînd sînt pauze mari în trecerea de la o idee la alta sau de la un procedeu de lucru la altul, majoritatea elevilor clasei rămîn în afara unei ocupaţii şi, în căutarea ei, încalcă disciplina. Deci, neantrenarea elevilor într-o muncă intelectuală activă oferă din plin posibilitatea apariţiei unor elemente negative în conduită.

Remarcăm şi atitudinea greşită, de resemnare şi de capitulare a unor educatori în faţa unor cazuri mai grele de elevi rămaşi în urmă la învăţătură şi indisciplinaţi, care încalcă în mod sistematic regulile şcolare, compromit diverse activităţi care au loc, iar uneori comit abateri şi mai grave.

Pornind de la principiul pe deplin întemeiat că nu există elevi răi, ci doar elevi greşit educaţi, mulţi învăţători şi profesori folosesc pentru cei rămaşi în urmă la învăţătură şi pentru cei indisciplinaţi metode şi procedee cît mai potrivite particularităţilor lor individuale, pentru a sesiza şi a stimula tot ce au bun şi valoros. Oricărui copil îi sînt proprii anumite trăsături pozitive şi nu trebuie pierdută nici o clipă pentru a găsi soluţiile de natură să contribuie efectiv la biruirea piedicilor care barează calea spre dezvoltarea a tot ce se proiectează pe fundalul luminos al societăţii socialiste. Elementele pozitive sînt un produs firesc al societăţii socialiste şi de aceea trebuie să evolueze pe măsura dezvoltării acestei societăţi, care creează toate condiţiile propice pentru izbînda lor. După cum sînt dirijate de educatori, ele îşi pot pune pecetea în mod hotărîtor pe întreaga activitate a elevului; fiind organic legate între ele, se determină şi se condiţionează reciproc, gîtuind şi eliminînd în ultimă instanţă pe cele negative.

De aici decurge și înalta conștiință politică și cetățenească de care trebuie să dea dovadă toți pedagogii, creînd în școală o atmosferă de muncă constructivă și pentru elevii mai dificili, în schimbarea cărora trebuie să avem încredere, să relevăm laturile lor pozitive, să nu-i lăsăm în afara eforturilor noastre educative. Optimismul, încrederea cu care este necesar să privim succesul în reeducarea acestor elevi, adică împlinirea lor profesională, ideologică și morală, constituie o premisă a respectării principiului dezbătut în acest articol.

Conștiința că li se acordă deplină încredere, că sînt respectați și că nu le sînt puse sub semnul îndoielii bunele intenții și cinstea, le umple existența de un sens măreț.

Orice progres al elevului, fie și al celui mai indisciplinat și cu situația cea mai slabă la învățătură, trebuie subliniat cu convingerea că prin organizarea judicioasă a muncii educative de la el se pot obține, în continuare, schimbări importante. Conștiința succeselor în muncă stimulează voința elevilor, le întărește credința în posibilitățile lor.

Pentru a stăpîni și a orienta dezvoltarea psihică a copilului în direcția sarcinilor rezultate din scopul educației comuniste, în aplicarea principiului sprijinirii pe elementele pozitive pentru înlăturarea celor negative este necesar ca învățătorii și profesorii să cunoască adînc și să țină seamă de toate celelalte principii, cu deosebire însă de particularitățile de vîrstă și individuale. Succesul în munca educativă se poate asigura numai dacă se cunosc îndeaproape natura și legile dezvoltării fiziologice și psihologice ale școlarilor și dacă se ține seama de ele. În același timp, este greșit să se creadă că respectarea particularităților individuale este necesară numai în cazul elevilor slabi sau dificili, deși, în primul rînd, aceștia au nevoie de o tratare individuală. Trebuie să ținem seama de particularitățile individuale ale tuturor elevilor, să evidențiem diferitele aspecte ale activității lor, trăsăturile și manifestările tipice. Cunoașterea individualității lor trebuie să aibă ca scop aflarea elementelor bune, pozitive, care urmează să fie dezvoltate, pe care te poți sprijini în activitatea instructiv-educativă, precum și a elementelor negative care trebuie dezvăluite, eliminate, reeducate. Este foarte important nu numai să descoperi elementele bune la om, ci să știi să le „proiectezi", dacă deocamdată n-au apărut. De aceea, este utilă uneori numirea unui școlar nedisciplinat în funcția de elev de serviciu, însărcinarea conducerii unei acțiuni extrașcolare unui elev neastîmpărat și dezorganizat, încredințarea pregătirii unei reuniuni tovărășești unui elev mai retras, mai timid.

Procedeele acestea educative nu pot fi întrebuințate în toate cazurile. Ele se dovedesc eficace dacă obișnuința negativă nu s-a înrădăcinat atît de adînc, încît să înăbușe complet ceea ce este sănătos. De asemenea, eficiența lor depinde și de perseverența educatorilor în a-i ajuta cu răbdare și cu tact pe elevi să-și însușească noul rol, în a-i urmări și în a-i sprijini pe parcursul desfășurării activității.

Cunoașterea cauzelor care generează rămînerea în urmă la învățătură și actele de indisciplină constituie o altă premisă care trebuie avută

în vedere în activitatea instructiv-educativă. La prima vedere manifestările elevilor apar identice, deşi ele sînt determinate de cele mai diverse motive, ceea ce necesită metode de înrîurire cu totul diferite.

Să luăm bunăoară cazul greşelilor comise de elevi la rezolvarea unor probleme sau exerciţii, în cadrul muncii independente efectuate în clasă sau acasă. Uneori, în vederea înlăturării greşelilor, învăţătorul sau profesorul vorbeşte, explică în ce constau ele, iar elevii ascultă şi se străduiesc să memoreze cele expuse de el. Rezultate bune se obţin însă atunci cînd elevii înşişi analizează greşelile, găsind cauzele lor.

Aici este necesar să se facă o remarcă asupra următorului fenomen psihologic: cine a lucrat bine se interesează mai puţin de cauzele succesului obţinut. Greşelile sînt, în schimb, însoţite de frămîntări; cel care a greşit se străduieşte să stabilească cum de a putut să facă greşeala şi se gîndeşte cum să o evite pe viitor. Aceste frămîntări şi căutări nu trebuie să fie înăbuşite.

Considerăm că nu trebuie să ne grăbim în a arăta elevului în ce constă fondul greşelii făcute. Dacă acesta nu ştie să răspundă imediat, să-i lăsăm răgaz de chibzuire, adresîndu-ne — în acest timp — altor elevi. De-abia după ce ne-am convins că toate posibilităţile elevului de a găsi rezolvarea s-au epuizat, intervenim cu precizările şi aprofundările în legătură cu cele făcute anterior.

Cauzele pentru care există elevi cu rezultate slabe la diverse obiecte de învăţămînt: atitudinea greşită faţă de învăţătură, adică elevi care nu învaţă pentru că n-au nici un motiv social şi nici personal care să-i îndemne să facă acest lucru; diferite dificultăţi în însuşirea materiei, determinate de pasivitate în gîndire, de obişnuinţa de a nu face eforturi intelectuale; deprinderi şi procedee greşite în munca de învăţare (memorarea mecanică, neatenţia, nepriceperea de a respecta regimul de muncă).

Actele de indisciplină pot fi determinate, pe de o parte, de faptul că unor elevi le lipsesc noţiunile, priceperile, deprinderile şi obişnuinţele de a acţiona în conformitate cu regulile de comportare, iar, pe de altă parte, pot fi determinate de anumite stări afective negative, de faptul că preocuparea principală a lor nu este şcoala, ci o activitate laterală, străină.

Înainte de a trece la analizarea măsurilor de înrîurire educativă, este firesc să ne îndreptăm atenţia, în primul rînd, asupra cauzelor care determină o comportare sau alta, pentru ca în funcţie de acestea să se poată acţiona cît mai eficace.

Menţionăm şi importanţa deosebită a activităţii învăţătorilor şi profesorilor pentru preîntîmpinarea manifestărilor negative ale elevilor faţă de învăţătură şi disciplină. Elementele negative nu apar din senin. Dacă programul de muncă al elevilor este raţional întocmit, dacă lecţiile sînt bine pregătite şi organizate, dacă este stimulată activitatea creatoare a copiilor, dacă există o colaborare trainică cu familia şi cu organizaţiile de pionieri şi U.T.M., nu mai poate fi loc pentru aspecte negative în comportarea elevilor.

De aici decurge mesajul viguros pentru masa largă a colectivelor didactice ca, prin studierea multilaterală a personalității elevilor, să canalizeze pe drumul cel bun activitatea lor, să o încadreze în efortul colectiv al poporului nostru pe calea îndeplinirii grandioaselor sarcini de desăvîrșire a construirii socialismului în țara noastră.

ОБ ОПОРЕ НА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

(Резюме)

В статье обсуждается один из принципов воспитания в духе коммунистической морали — опора на положительные элементы из деятельности учащихся.

В первой части приводится обоснование необходимости соблюдения этого принципа; положительные элементы в деятельности учащихся, исходя из условий, созданных социалистическим строем, поддерживаются всеми силами общества и располагают широкими возможностями для своего развития. В этом явлении автор находит и источник оптимизма нашего педагога, который — защищенный от пессимизма и рутины — ищет новые методы и приемы в своей работе.

Во второй части анализируются некоторые отрицательные факты в деятельности учащихся и указывается на нежелательные последствия в учебе и дисциплине там, где этому явлению не уделяется должное внимание.

В заключительной части автор переходит к обсуждению вопроса о предпосылках, обуславливающих применение принципа опоры на положительные элементы для устранения отрицательных явлений и приводит описание некоторых методических приемов из школьной практики.

COMMENT NOUS APPUYER SUR LES ELEMENTS POSITIFS DE L'ACTIVITE DES ELEVES DANS LE PROCESSUS INSTRUCTIF-EDUCATIF

(Résumé)

L'article est consacré au début à l'un des principes de l'éducation dans l'esprit de la morale communiste.

Dans la première partie, on parle de la nécessité de respecter cet esprit et on montre que les éléments positifs de l'activité des élèves, ayant leur origine naturelle dans les conditions créées par l'ordre socialiste, sont soutenus par toutes les forces de la société et disposent de grandes possibilités de développement.

C'est également là que se trouve la source de l'optimisme du pédagogue, ce qui le stimule à réaliser ses tâches instructives-éducatives, en le mettant à l'abri du pessimisme et de la routine et en le poussant à ne pas se contenter de ce qu'il a réalisé, mais à chercher tout le temps de nouveaux procédés de travail, de nouvelles émulations pour tout ce qui est bon et digne d'attention.

On présente ensuite, comme matériel illustratif, certains aspects négatifs de l'activité des élèves sous le rapport de leur attitude à l'égard de l'étude et de la discipline, de même que les conséquences qui en dérivent pour la qualité et les résultats du travail éducatif, lorsque ces principes ne sont pas respectés.

Finalement, on parle des prémisses qui conditionnent le principe de s'appuyer sur les éléments positifs, afin d'en annihiler les négatifs et on souligne certains aspects du travail méthodique et certains procédés fournis par la pratique scolaire.

ON THE FURTHERANCE OF ALL POSITIVE ELEMENTS IN THE PUPILS' ACTIVITIES AS PART OF THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS

(Abstract)

The article is a discussion of one of the principles of education in the spirit of communist ethics.

In the first part of the article the author grounds the necessity for the observance of the principle concerned on the fact that all the positive -elements in the pupils' activities, having their origin in and resulting quite naturally from the conditions created by the socialist system are being supported by all the forces of society and have great possibilities of development. This is how the author explains the source of a pedagogue's optimism which stimulates him to fulfil all the instructional-educational tasks, saving him from pessimism and routine and making him, not rest on his laurels, but strive to find out new methods of work and further everything that is good and deserves attention.

Also being illustrated are certain negative aspects of the pupils' activities, such as their attitude towards learning and discipline, as well as the fact that the non-observance of this principle by some teachers impairs the quality of their work. Next shown are the premises conditioning the application of the principle of furthering all positive elements for liquidating all negative elements, as well as some aspects of work in our schools.

CONTRIBUȚII LA STABILIREA TIPOLOGIEI LECȚIEI PRACTICE ÎN CADRUL INSTRUCȚIEI ÎN PRODUCȚIE

Conf. univ. I. BERCA,
M. GHIVIRIGĂ și *GH. ENE,*

Pentru ca elevii să-și însușească cunoștințe despre producție și să-și formeze deprinderi de muncă, profesorul transmite — în cadrul diferitelor forme de instructaj — cunoștințele necesare practicii, demonstrează mașini și operații de muncă, organizează și îndrumează exercițiile practice ale elevilor, în vederea formării și consolidării deprinderilor practice, verifică și apreciază pregătirea elevilor.

Însușirea cunoștințelor tehnologice și formarea deprinderilor de muncă productivă se realizează în cadrul unor lecții practice cu o structură anumită. Structura lecției depinde în principal de scopul și sarcinile ei; totodată, conținutul lecției, condițiile concrete de practică din întreprindere, particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire a elevilor determină anumite particularități de organizare. Toți acești factori — scopul, sarcinile, conținutul, condițiile de organizare etc. — duc la existența unei diversități de tipuri și variante de lecții practice.

Tipologia lecțiilor în cadrul instrucției practice în producție prezintă un anumit specific, care n-a fost suficient studiat pînă acum. Există numeroase probleme care trebuie cercetate și soluționate, pentru a se preciza particularitățile de organizare și de metodică ale acestor lecții, în raport cu tipologia cunoscută din învățămîntul de cultură generală și din învățămîntul profesional.

După cum se știe, pentru obiectele de cultură generală s-a conturat de mult o anumită tipologie, deși mai există încă multe controverse în literatura pedagogică. Majoritatea pedagogilor admit totuși — ținînd seama de sarcina didactică principală — următoarele tipuri de lecții: lecția mixtă (combinată); lecția de comunicare a cunoștințelor noi; lecția de formare a priceperilor și deprinderilor; lecția de repetare și de sistematizare a cunoștințelor; lecția de verificare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. La rîndul lor, aceste tipuri implică numeroase variante de lecții, după sarcinile specifice ale lecției (în cadrul aceleiași sarcini didactice principale) și după condițiile concrete de desfășurare. Între acestea, în unele

materiale se întîlnesc de pildă: lecția-vizită, lecția-film, lecția de laborator etc.

Pe de altă parte, în *învățămîntul profesional*, se consideră în mod obișnuit că există următoarele tipuri de lecții: lecții de instructaj, lecții de exerciții, lecții de verificare și control, lecții de executare independentă a diferitelor lucrări practice și lecții mixte.

Desigur, ambele clasificări pot suscita discuții și obiecții numeroase. Nu ne propunem, însă, aici o asemenea analiză critică a tipologiilor prezentate. Le-am arătat doar pentru că ele constituie puncte de plecare și de comparație pentru stabilirea tipologiei lecțiilor practice din învățămîntul de cultură generală.

Astfel, pentru *lecțiile de lucrări practice din atelierele școlare* (la clasele V—VII), unele cercetări de la noi [1] au stabilit mai de mult o tipologie care — deși specifică acestor lucrări practice — prezintă trăsături comune cu tipologiile amintite. Și aici întîlnim: lecția de comunicare a cunoștințelor, lecția mixtă, lecția de exerciții și lecția de control. Lucrul acesta este cu totul firesc, deoarece scopurile urmărite sînt, în general, aceleași: transmiterea și însușirea de cunoștințe, formarea deprinderilor de muncă, controlul pregătirii elevilor. Mai mult decît atît, condițiile în care se desfășoară lecțiile sînt întrucîtva asemănătoare: lecțiile se desfășoară în clasă sau în atelier, sub conducerea profesorului, care lucrează cu clasa întreagă sau cu grupa de elevi.

În ceea ce privește instrucția practică în producție, deși scopurile urmărite sînt identice — și de aceea se poate admite de la început că tipurile principale de lecții sînt aproximativ aceleași — există condiții diferite de desfășurare a lecțiilor, care determină un mod specific de organizare a muncii cu elevii. Aceasta face necesară o analiză specială a tipurilor de lecții în cadrul instrucției practice în producție (pe lîngă muncitori). *O asemenea analiză trebuie să arate ce este comun și ce este deosebit, în raport cu tipologiile cunoscute, stabilind particularitățile caracteristice ale organizării lecțiilor practice în condițiile întreprinderilor.*

Nefiind, deci, vorba de tipuri noi de lecții, sarcina cercetărilor este să stabilească, în primul rînd, care din tipurile cunoscute se întîlnesc la instrucția practică în producție (și care nu), care este structura și frecvența lor în diferitele clase ale școlii medii.

În al doilea rînd — și, de fapt, aceasta este sarcina principală — trebuie să se cerceteze *variantele* tipurilor de lecții, în funcție de modul de repartizare a elevilor la practică, de nivelul lor de pregătire (în clasele IX—XI), de specificul temelor studiate (cu caracter predominant teoretic sau practic) sau de data cînd se predau la cursul de tehnologie cunoștințele necesare practicii (înainte sau după practica elevilor la anumite teme din programă). În sfîrșit, măsura folosirii diferitelor metode de învățămînt — expunerea și conversația, efectuate în cadrul instructajelor, demonstrația, exercițiile etc. — la aceste tipuri de lecție, constituie o altă problemă care trebuie studiată.

Pentru a clarifica — măcar în parte — cîteva din problemele enunțate, am urmărit — cu ocazia unor sondaje făcute în ultimii doi ani școlari —

[1] *Lucrări practice de atelier la clasele V—VII*, Culegere de articole, E.S.D.P., 1960.

modul de desfășurare a lecțiilor practice la mai multe școli din țară care au organizat practica în întreprinderi industriale. Pe de altă parte, aceste probleme au fost cercetate în cadrul unor sisteme de lecții practice experimentale, organizate de noi în diferite perioade ale anului școlar, la trei clase de la Școala medie nr. 4 „Aurel Vlaicu" din București, care au făcut instruirea practică în producție, timp de trei ani (în clasele IX—XI), la specialitățile mecanică-auto, mașini-unelte și mașini și instalații electrice (în anii 1960—1963) *.

Materialul adunat a confirmat ipoteza noastră că — deși există o mare varietate de forme de organizare a activității — *la instrucția practică în producție se întîlnesc aceleași tipuri principale de lecții, ca și la celelalte discipline școlare: 1. lecția de comunicare a cunoștințelor; 2. lecția de formare a priceperilor și deprinderilor practice; 3. lecția de control și de apreciere a cunoștințelor și deprinderilor practice.*

În privința *variantelor de lecții*, apar, însă, diferențe specifice, care necesită o analiză mai atentă. De aceea, în cele ce urmează vom prezenta principalele variante întîlnite în cadrul tipurilor amintite, căutînd să scoatem în evidență specificul acestor variante.

Precizăm de la început că durata lecției practice la instrucția în producție — oricare ar fi tipul sau varianta de lecție — este de 4 ore, spre deosebire de celelalte obiecte de învățămînt, unde lecția durează de obicei o oră (50 minute).

I. LECȚIA DE COMUNICARE A CUNOȘTINȚELOR

Pe lîngă cunoștințele de specialitate transmise la cursul de tehnologie, practica elevilor presupune cunoștințe suplimentare cu caracter organizatoric, tehnic și tehnologic. Această pregătire teoretică la locul de muncă, dată în primul rînd de profesorul de lucrări practice și într-o măsură mai mică de muncitori, este cu atît mai necesară cu cît nu întotdeauna se poate realiza o concordanță în timp între predarea cursului de tehnologie și instruirea practică pe lîngă muncitori.

Observațiile noastre făcute cu ocazia asistențelor la diferite lecții practice — și mai ales la lecțiile experimentale organizate de noi — ne-au dus la concluzia că, dacă se ține seama de conținut, de structură și de condițiile de predare, lecția „de comunicare a cunoștințelor" la instrucția în producție cuprinde două variante principale: *lecția introductivă*, la începutul anului școlar și *lecția pregătitoare pentru practica la o anumită temă* (în timpul anului școlar).

1. LECȚIA INTRODUCTIVĂ

Practica elevilor în producție, pe lîngă muncitori, nu poate începe fără o pregătirea prealabilă; elevii trebuie să cunoască mai întîi, în linii generale, profilul întreprinderii, procesul tehnologic și sectoarele principale de muncă,

* La adunarea materialului au participat și tov. Emilia Constantinescu, Valeriu Maxim și Valeriu Rusescu, cercetători principali la Institutul de științe pedagogice.

regulile de protecție a muncii și sarcinile lor în timpul practicii în producție. Această familiarizare generală cu munca întreprinderii și cu problemele practicii se face mai întîi cu ocazia unor lecții speciale ținute la începutul anului școlar, al căror număr descrește de la o clasă la alta (pe măsură ce crește pregătirea elevilor).

Astfel, programa experimentală pentru lucrări practice, aplicată la specialitatea mecanică-auto, prevede 4 lecții introductive (a 4 ore fiecare) la începutul clasei a IX-a, două lecții la începutul clasei a X-a și una singură la începutul clasei a XI-a [2]. Într-un mod asemănător sînt repartizate lecțiile și la celelalte specialități de practică.

Numărul acestor lecții depinde și de complexitatea întreprinderii în care lucrează elevii. Dacă întreprinderea este mai mare, cu numeroase secții de producție și cu un proces tehnologic complex, este nevoie de un număr mai mare de ore pentru cunoașterea ei.

Scopul lecțiilor introductive fiind același în toate clasele IX—XI și la toate specialitățile de practică, tematica generală este asemănătoare. Diferențele apar numai în privința conținutului propriu-zis al cunoștințelor, care variază în funcție de sarcinile concrete ale practicii din fiecare clasă.

De pildă în clasa a IX-a, indiferent de specialitatea de practică, elevii își încep instrucția în producție cu *cunoașterea întreprinderii:* sectoarele, atelierele, fluxul tehnologic etc. Această temă nu mai figurează în clasele următoare, întrucît elevii cunosc tot ce este esențial despre producția întreprinderii, din cursul primului an de practică. *Instructajul pentru protecția muncii* este însă același pentru toate clasele, repetiția fiind cerută de regulament. (De fapt, instructajul se repetă, într-o formă mai rezumativă, chiar lunar.) O a doua temă comună la clasele IX—XI este *planificarea muncii* elevilor pe întregul an școlar, explicarea sarcinilor practicii și repartizarea elevilor la locurile de muncă. În sfîrșit, lecțiile introductive mai cuprind și o *temă tehnică generală,* cu un conținut diferit de la o clasă la alta: cunoașterea utilajelor din secțiile întreprinderii (clasa a IX-a); procesul tehnologic al producției respective (construcții de mașini sau reparații) și prezentarea dispozitivelor și procedeelor noi de lucru introduse în întreprindere în ultimul an (clasa a X-a); folosirea documentației tehnice din întreprindere (instrucțiuni afișate, normative de lucru etc.) și explicarea unor norme de lucru, standarde etc. (clasa a XI-a).

Care este structura acestor lecții și cum trebuie organizate ele? În ce mod trebuie îmbinată predarea diferitelor cunoștințe cu observarea utilajelor, a proceselor tehnologice etc.?

Ne oprim la una din temele prevăzute de programele pentru clasa a IX-a — unde aceste lecții au o pondere mai mare — analizînd sumar modul în care s-au desfășurat la cele trei specialități menționate. Reamintim că pentru fiecare temă introductivă este prevăzută cîte o zi de practică a 4 ore. Lecțiile s-au ținut cu *grupe* de 15—20 elevi, cum se procedează obișnuit și au avut aceeași tematică generală și același mod de desfășurare la toate specialitățile noastre de practică.

[2] Programa oficială a Ministerului Învățămîntului aplicată la alte școli cu instruire în producție, cuprinde un număr mai mare de lecții pentru aceste teme.

Tema : „Cunoașterea întreprinderii în care vor lucra elevii".

Lecția se desfășoară într-o sală de ședințe din incinta întreprinderii și începe cu o *expunere* a profesorului în legătură cu profilul întreprinderii, cu sistemul de organizare a muncii, cu procesul tehnologic, cu materii prime și produse finite etc. Elevii își notează explicațiile profesorului în caietele de practică.

Expunerea durează aproximativ o oră. Urmează *vizitarea întreprinderii*, cu întreaga grupă, în ordinea fluxului tehnologic al producției. Înainte de vizită, profesorul dă elevilor unele indicații în legătură cu comportarea în întreprindere, pentru a se preveni accidentele.

În fiecare atelier se dau explicații (deși uneori este dificil din cauza zgomotului) despre operațiile executate, despre materialele folosite, despre produse etc. Elevii cunosc astfel — trecînd prin toate sectoarele — întregul proces de producție, de la materia primă, pînă la produsul finit.

Lecția se încheie (în aceeași sală sau în alt loc adecvat) cu o *convorbire recapitulativă*, care urmărește fixarea și consolidarea cunoștințelor predate.

Din analiza făcută, reiese că *structura lecției introductive* ținute la începutul anului școlar este, de regulă, următoarea : 1. *comunicarea cunoștințelor* (în sala de curs) ; 2. *vizitarea secțiilor* în care se va face practica, cu demonstrații și exemplificări concrete în diferitele ateliere ; 3. *o discuție de încheiere*, care urmărește fixarea și consolidarea cunoștințelor predate.

La clasele X—XI, lecțiile se desfășoară după o structură asemănătoare. Singura deosebire este faptul că în aceste clase — întrucît elevii au mai multe cunoștințe despre producție și o anumită experiență practică — lecțiile introductive pot începe cu verificarea cunoștințelor anterioare.

Ponderea diferitelor verigi ale lecției — ne referim la cele menționate mai sus —, ca și a metodelor folosite, depinde de conținutul lecției. De exemplu, lecția în care elevii cunosc întreprinderea se desfășoară, în principal, sub forma unei vizite în producție ; lecția despre planificarea muncii elevilor și sarcinile lor la practică are loc mai mult sub forma expunerii profesorului etc.

★

Ca să se înțeleagă mai bine particularitățile celorlalte variante și tipuri de lecții, este nevoie să facem cîteva precizări.

Zilele de instruire practică în producție se grupează în sisteme de lecții practice, în care se predau cunoștințe, se formează priceperi și deprinderi de muncă și se controlează cunoștințele și deprinderile elevilor. Există deci mai multe tipuri în cadrul aceluiași sistem de lecții, care epuizează o temă din programa de practică, la un anumit loc de muncă.

Fiecare din aceste lecții constituie o verigă dintr-un lanț de lecții și trebuie analizată în legătură cu întregul sistem.

De aceea, noi am cercetat *tipurile* de lecții în cadrul unor *sisteme* de lecții și nu izolat.

În cercetarea noastră am urmărit mai multe sisteme de lecții (în clasele IX—XI) la diferite teme din programa de practică. Toate aceste sisteme de lecții se desfășoară aproximativ după aceeași structură, indiferent dacă sînt prevăzute 3—5 sau mai multe zile de practică la un loc de muncă.

Pentru exemplificare vom prezenta un sistem de lecții — organizat la specialitatea *mecanică-auto*, în condițiile lucrului pe agregate (clasa a XI-a, în anul școlar 1962/63) —, în care am cercetat unele variante ale lecțiilor de transmitere a cunoștințelor, de formare a deprinderilor practice și de verificare a cunoștințelor și deprinderilor de muncă.

Sistemul de lecţii a avut ca temă montarea motorului (primele trei „tacturi": pregătirea lucrului pentru montaj, montarea elementelor mobile — arbore. piston, bielă — şi montarea sistemului de distribuţie) şi a durat 4 zile de practică a 4 ore.

Cercetarea s-a făcut succesiv, cu două grupe de cîte 6 elevi, studiindu-se *două cazuri* diferite: structura lecţiilor (implicit a sistemului) în cazul cînd practica precede lecţiile de tehnologie la această temă; al doilea caz este acela considerat îndeobşte normal, adică efectuarea practicii după predarea cunoştinţelor necesare la lecţiile de tehnologie.

Deşi toate lecţiile de la o anumită temă sînt într-o strînsă legătură, formînd o unitate (sistemul de lecţii), socotim preferabil — pentru o mai clară sistematizare a materialului —, să le separăm şi să le analizăm pe rînd. Vom prezenta modul de desfăşurare a acestor lecţii, folosind extrase rezumative din protocoalele lecţiilor ţinute în intervalele 15 noiembrie — 5 decembrie 1962 (pentru primul caz) şi 14 februarie — 7 martie 1963 (pentru cel de-al doilea caz).

Precizăm de la început că, indiferent dacă practica s-a efectuat înainte sau după predarea tehnologiei, lecţiile au urmărit aceleaşi sarcini didactice principale: prima lecţie din sistem — dobîndirea cunoştinţelor necesare practicii la locul de muncă respectiv, următoarele două lecţii — formarea deprinderilor de muncă prin exerciţii, iar ultima lecţie— controlul pregătirii elevilor.

Prin exemplele de la mecanică-auto căutăm să prezentăm un caz general, întîlnit în forme foarte asemănătoare şi la celelalte specialităţi de practică. Cele cîteva excepţii de la acest *caz tipic*, pe care le găsim la maşini-unelte şi la maşini şi instalaţii electrice, le vom analiza în cadrul fiecărui tip sau variantă de lecţie.

2. LECŢIA PREGĂTITOARE PENTRU PRACTICA LA UN ANUMIT LOC DE MUNCĂ

A. Ne vom ocupa mai întîi de cazul întîlnit destul de frecvent, cînd *practica elevilor are loc înainte de predarea lecţiilor de tehnologie* referitoare la montarea motorului.

Prima lecţie în sectorul de montaj-motoare (ca, de altfel, la oricare loc de muncă unde se fac mai multe lecţii practice), este o altă variantă a lecţiei de comunicare a cunoştinţelor, deoarece *sarcina didactică principală* o constituie însuşirea de către elevi a unor cunoştinţe despre tehnica montării motorului.

Mai precis, elevii trebuie să cunoască în această lecţie: ordinea operaţiilor de montare a motorului Steagul Roşu 101; montajul în flux tehnologic; jocurile permise şi intensitatea strîngerilor la montarea diferitelor elemente ale motorului; regulile de lucru care se aplică în timpul montajului.

Totodată, lecţia urmăreşte (ca sarcină secundară) consolidarea unor cunoştinţe mai vechi (însuşite în clasele anterioare) şi formarea deprinderilor de montaj, prin practica elevilor alături de muncitori.

Cum s-a desfăşurat prima lecţie din cadrul sistemului amintit?

Ceea ce în mod obişnuit se numeşte momentul organizatoric, la această lecţie are două părţi distincte: în primul rînd, apelul, îmbrăcarea hainelor de protecţie şi repartizarea nominală a elevilor la diferitele locuri de muncă

(aceasta are loc la vestiar); în al doilea rînd, organizarea propriu-zisă a practicii elevilor la locul de muncă: atașarea pe lîngă muncitori și asigurarea materialului necesar pentru practica elevilor.

Cei 6 elevi care fac practică la montaj-motoare, înainte de predarea tehnologiei, sînt repartizați la 3 motoare în lucru și anume cîte doi pe lîngă un muncitor.

Grupîndu-i pe toți elevii lîngă un motor în curs de montare, profesorul face *instructajul introductiv* în legătură cu noua temă de practică. Aici se pot deosebi mai multe elemente. Mai întîi, profesorul *verifică* și *reactualizează* cunoștințele elevilor — pe care le au din clasele IX—X — în legătură cu părțile componente ale motorului, cu modul de funcționare, cu defecțiunile și cauzele lor. Verificarea cunoștințelor, făcută printr-o scurtă chestionare orală (aproximativ 15 minute), urmărește totodată și posibilitatea elevilor de a aplica în practică unele noțiuni de fizică și de chimie.

De pildă, pentru a răspunde la întrebările referitoare la rolul cilindrului, pistonului, chiulasei ș. a., elevii trebuie să facă apel la noțiuni de termodinamică, de mecanică, de rezistența materialelor și de tehnologia materialelor.

Legătura dintre teorie și practică se face deci și în acest moment al lecției.

În cadrul verificării, profesorul le cere elevilor să arate pe agregat toate părțile componente ale motorului, precizîndu-se rolul fiecăreia. Pentru această „demonstrație" făcută de elevi se folosesc motoare în stadii diferite de montare. În felul acesta, elevii pot recunoaște și indica cu ușurință toate elementele motorului. Profesorul intervine cu precizări și cu completări, mai ales în legătură cu defecțiunile motorului și cauzele lor (defecțiuni cauzate de uzura normală, de structura materialului, de modul de prelucrare etc).

Verificarea aceasta este necesară, deoarece pregătește terenul pentru însușirea noilor cunoștințe, reactualizînd și completînd cunoștințele însușite în clasele anterioare.

Caracteristica principală a acestei lecții o constituie *transmiterea noilor cunoștințe*, realizată, în primul rînd, în cadrul instructajului introductiv. Întrucît elevii n-au studiat încă la tehnologie problemele montării motorului, instructajul are rolul de a transmite cunoștințele tehnologice și practice necesare lucrului la acest loc de muncă. Este un mod de a anticipa tehnologia — suplinind-o parțial — pentru a asigura caracterul conștient și științific al practicii.

Prin conversație și expunere, profesorul le explică elevilor procesul de montare a motorului, arătîndu-le la mai multe motoare din acest sector, principalele operații și faze de lucru. Se insistă în mod special asupra „jocurilor", „strîngerilor" și a regulilor de lucru la montaj, care reprezintă ceva nou în comparație cu materia din clasele precedente.

Este de remarcat că profesorul nu demonstrează *operațiile de montaj* în timpul instructajului. Aici, ca la orice loc de muncă, demonstrația operațiilor o face muncitorul în timpul lucrului. Nu este vorba, de fapt, de o „demonstrație didactică", ci de lucrul obișnuit al muncitorului, în ritm

normal, pe care elevii îl observă, fiind ajutați de explicațiile profesorului și uneori ale muncitorului.

Explicațiile profesorului nu se referă numai la cunoștințele tehnologice și la operațiile practice care urmează să se execute, ci și la aplicarea cunoștințelor teoretice în practică. De exemplu, la stabilirea jocurilor se ține seama de coeficientul de dilatare al materialelor din care sînt fabricate piesele în interacțiune. Tot aici se vorbește și de vîscozitatea lubrefianților, care determină jocul de ungere și jocul de dilatare.

„Strîngerile", pe de altă parte, au la bază efortul repartizat pe diferitele elemente în funcțiune, explicîndu-se prin coeziunea moleculară sau rezistența la rupere a elementelor asamblate.

Expunerea cunoștințelor noi, care durează aproximativ 20—30 minute, se încheie cu *indicarea sarcinilor* pe care le au elevii în timpul practicii la agregat: însușirea cunoștințelor predate de profesor la instructajul introductiv și acumularea altor cunoștințe — prevăzute în fișa de instructaj — prin explicațiile muncitorului, prin observația independentă și prin practica efectivă la montajul motorului; completarea fișei de lucru în care se trec și răspunsurile la întrebările privind munca independentă a elevilor cuprinse în fișa de instructaj; însușirea operațiilor de montaj.

Li se indică elevilor executarea următoarelor operații: pregătirea pieselor pentru montaj, montarea părților mobile ale motorului, montarea părților mobile ale distribuției, reglarea acestor părți și punerea la punct a distribuției.

După acest instructaj cu funcții complexe, elevii sînt repartizați la locurile inițiale de muncă, unde lucrează *restul timpului* pînă la sfîrșitul zilei de practică (aproximativ două ore și jumătate).

În cea de-a doua parte a lecției, cînd elevii fac practica pe lîngă muncitori, scopul urmărit este dublu: pe de o parte, completarea și consolidarea cunoștințelor referitoare la montarea motorului, pe de altă parte, însușirea operațiilor de montaj (formarea deprinderilor de muncă). Bineînțeles, sarcina aceasta nu se rezolvă într-o zi, ci în cursul întregii perioade de practică.

În această zi de practică, așa cum se întîmplă de obicei, elevii lucrează — în mod inegal ca durată a lucrului efectiv — la montarea unor organe ale motorului.

Restul timpului este folosit de elevi pentru observarea activității muncitorilor și pentru adunarea materialului teoretic cerut de fișa de instructaj.

Prima lecție din sistem are, deci, mai mult un caracter *instructiv*, urmărind acumularea cunoștințelor necesare practicii. Însușirea cunoștințelor nu se limitează numai la ceea ce transmite profesorul în cadrul instructajului introductiv, ci continuă în alte forme, întreaga zi de practică.

Instructajul inițial (introductiv) este completat de profesor cu ocazia instructajului curent, cînd se dau explicații suplimentare în legătură cu *modul de lucru*. Dacă muncitorul arată, de obicei, *cum* se lucrează, profesorul explică *de ce* se lucrează așa și nu altfel.

Nu trebuie să se uite apoi indicațiile pe care le dă muncitorul în timpul lucrului și care — oricît de sumare ar fi uneori — constituie o formă utilă de instructaj. Ele se referă de obicei la *tehnica* lucrului, prin indicații concrete însoțite de demonstrația mișcărilor.

În sfîrșit, practica însăși pe care o efectuează elevii reprezintă un mijloc deosebit de important pentru însușirea și consolidarea cunoștințelor: elevii învață, lucrînd. Diferențele care se pot înregistra de la o zi de practică la alta — în privința nivelului cunoștințelor — sînt semnificative.

Dînd o probă de control, sub formă de chestionar, după fiecare zi de practică, am obținut următoarea evoluție a rezultatelor: 4,16 (din 10 puncte posibile) după prima zi de practică, 6,25 după a doua zi și 9,16 puncte după a treia zi de practică*.

La terminarea zilei de practică, profesorul organizează doar o scurtă convorbire recapitulativă, cu întreaga grupă de elevi, asupra unor probleme de interes general și, mai ales, asupra comportării elevilor la practică.

Dacă urmărim modul în care s-a desfășurat această lecție, se desprinde următoarea structură:

1. *Momentul organizatoric* (5—10 minute), desfășurat la vestiar și la locul de muncă, constînd în apel, în repartizarea elevilor pe lîngă muncitori și în asigurarea materialelor de lucru.

2. *Instructajul introductiv* în care se face: a) *reactualizarea și verificarea cunoștințelor* despre agregat însușite de elevi în clasele IX—X (15 minute); b) *comunicarea noilor cunoștințe* tehnologice și practice necesare pentru lucrul la acel loc de muncă (20 minute); c) *indicarea sarcinilor* elevilor pentru ziua respectivă și pentru întreaga perioadă de practică (5 minute).

3. *Practica elevilor pe lîngă muncitori* (observare independentă și lucru efectiv) pentru *completarea, fixarea și consolidarea* cunoștințelor și pentru *formarea priceperilor și deprinderilor* de muncă (aproximativ două ore și jumătate).

În această etapă a lecției intervine și instructajul curent făcut de profesor.

4. *Discuția de încheiere*, cu întreaga grupă, despre unele probleme generale cu caracter teoretic sau organizatoric (5—10 minute).

Principalele momente ale lecției sînt, în cazul de față, comunicarea noilor cunoștințe (la instructajul introductiv) și completarea, fixarea și consolidarea cunoștințelor (în cadrul practicii pe lîngă muncitori). Totuși, lecția prezentată nu este o lecție pură de transmitere a cunoștințelor, ci are un caracter mixt; ea cuprinde și efectuarea exercițiilor practice în vederea formării deprinderilor de muncă. Aceasta este însă o sarcină secundară, sarcina didactică principală a lecției — care determină tipul — fiind predarea (respectiv însușirea) anumitor cunoștințe.

B. *În cazul cînd lecțiile de tehnologie privitoare la montarea motorului s-au predat înainte de practica elevilor, structura lecției rămîne aceeași ca în cazul precedent, modificîndu-se doar caracterul și durata instructajului introductiv.* Anume, instructajul nu mai urmărește în principal transmiterea unor noi cunoștințe în legătură cu tehnologia montării motorului — întrucît acestea au fost predate în lecții speciale la cursul de tehnologie —, ci are mai mult funcția de verificare, de completare și de consolidare a cunoștințelor.

*Aceste date reprezintă rezultatele medii la proba de control, dată la grupa de experiență.

Totuși, transmiterea de noi cunoștințe în cadrul instructajului introductiv ocupă un rol important, fiindcă sînt o serie de cunoștințe practice care nu pot fi date la tehnologie, ci în instructajul făcut la locul de muncă (regulile de lucru specifice, indicații asupra unor operații practice etc.). Reducîndu-se însă volumul noilor cunoștințe, se reduce și durata totală a instructajului (la 20—25 minute). În rest, desfășurarea lecției este identică cu aceea prezentată mai înainte.

Comparînd rezultatele obținute de cele două grupe de elevi — care au făcut practica înainte și după predarea lecțiilor de tehnologie referitoare la montarea motorului —, cu ajutorul unor probe de control, am constatat că nu există o diferență semnificativă în pregătirea elevilor.

Organizarea acestei variante a lecției la mașini și instalații electrice și la mecanica-auto este identică, deoarece condițiile de practică sînt asemănătoare. Singura diferență apare la specialitatea mașini-unelte, în cazul cînd toți elevii execută aceleași operații într-o zi de practică (lucrul frontal cu grupa de elevi). În consecință, și instructajul introductiv se face cu întreaga grupă — într-o sală din întreprindere — și nu cu grupe mici de elevi la locurile de muncă, așa cum se procedează la celelalte specialități.

În partea a doua a lecției (circa două ore și jumătate), elevii sînt repartizați pe lîngă muncitori și efectuează tema practică.

II. LECȚIA PENTRU FORMAREA PRICEPERILOR ȘI DEPRINDERILOR PRACTICE

Pentru analiza acestui tip de lecție, vom folosi, în continuare, exemplul sistemului de lecții organizat la mecanica-auto (montarea motorului).

După ce elevii au cunoscut, în prima lecție, procesul tehnologic de montare a motorului, sarcina principală devine însușirea operațiilor practice de muncă. *Accentul se deplasează, deci, de pe însușirea cunoștințelor, pe însușirea operațiilor prin exerciții, care constituie sarcina didactică principală a lecției.*

În ziua de practică din săptămîna următoare — ca și în celelalte zile de practică la acest agregat — elevii continuă practica la montaj-motoare, modificîndu-se raportul dintre lucrul efectiv și observarea activității muncitorilor: spre deosebire de prima lecție, predominantă devine, treptat, practica efectivă a elevilor.

Lecția pentru formarea priceperilor și deprinderilor practice se realizează prin *exerciții* (care constituie, în cazul de față, metoda de învățămînt dominantă), în vederea însușirii operațiilor de muncă. Această lecție a fost întîlnită de două ori consecutiv în cadrul sistemului de lecții organizat de noi (la alte teme pot fi mai multe lecții de acest tip). Structura celor două lecții a fost aceeași, diferind parțial sarcinile lor.

După *momentul organizatoric*, care este identic cu acela de la lecția pregătitoare pentru tema practică, se face un *instructaj introductiv* foarte scurt (5—10 minute), în legătură cu sarcinile de practică din ziua respectivă.

Astfel, pentru *prima lecție de exerciții practice* (a doua din sistem), profesorul le reamintește elevilor următoarele sarcini: învățarea ordinii operațiilor de montare a elementelor arătate mai înainte (de fapt, aici este vorba mai mult de consolidarea cunoștințelor); învățarea executării practice a acestor operații; adunarea materialului necesar pentru a răspunde la întrebările din fișa-chestionar.

După acest scurt instructaj, elevii efectuează *practica pe lîngă muncitori*, timp de circa 3 ore și jumătate.

Care este conținutul activității elevilor în această primă lecție de exerciții?

Înregistrînd, prin cronometrare, modul în care își folosesc elevii timpul de practică la această lecție, am constatat că ei au lucrat efectiv aproximativ 75% din timp (media unei grupe de experiență). După observațiile noastre, aceasta este, de altfel, durata medie a lucrului efectiv pe întregul an școlar în clasa a XI-a.

Făcînd practica pe lîngă muncitori, elevii își *consolidează unele deprinderi mai vechi* (mînuirea sculelor și a dispozitivelor pentru montaj) și își *formează unele deprinderi noi* (executarea operațiilor de montare a elementelor motorului) prin practică efectivă.

Pe lîngă aceasta, elevii *observă* executarea unor operații, care cer o calificare mai înaltă și pe care, deci, nu le pot executa ei în această lecție (și integral, nici chiar în lecțiile următoare).

De exemplu, verificarea jocului axial al arborelui motor, verificarea paralelismului sistemului piston-bielă, stabilirea jocurilor între supape și tacheți (reglarea supapelor) etc. Prin observație, bineînțeles, elevii nu-și pot forma deprinderea de a executa aceste operații, ci doar unele priceperi generale, care constituie punctul de plecare pentru viitoarele deprinderi.

În restul timpului (care nu este consumat cu lucrul efectiv și cu observarea executării unor operații mai complicate), elevii își completează documentația tehnică, adică fișa de lucru, în care trec răspunsurile la întrebările din fișa de instructaj și schițele unor elemente ale agregatului.

Cea de-a doua lecție de exerciții diferă întrucîtva de prima, în privința sarcinilor. Anume, se urmărește — prin exerciții practice — consolidarea cunoștințelor tehnologice și a deprinderilor de montaj însușite în primele două lecții și, totodată, formarea priceperii de a executa operații de reglare, prin participarea la aceste operații alături de muncitori.

Se poate remarca, deci, o gradație firească în evoluția sarcinilor la aceste lecții: deprinderile de muncă se formează și se consolidează treptat, sporindu-se gradul de independență al elevului, de la o lecție la alta; pe de altă parte, ceea ce constituia doar obiectivul observației elevului în primele două lecții (reglarea, de pildă), devine sarcină de lucru efectiv în ultimele lecții, cînd elevul participă la operații de reglaj, sub supravegherea muncitorului.

Lucrul efectiv al elevului, observarea activității muncitorului și explicațiile profesorului, se împletesc continuu, chiar și în această lecție „de formare a deprinderilor practice". Faptul acesta determinat de condițiile de

instruire practică în întreprindere, are și o motivare didactică și psihologică: ca să-și formeze deprinderi de muncă, elevul trebuie să primească explicații (cunoștințe) despre mașină sau agregat (structură, funcționare) și despre modul de executare a operațiilor, să înregistreze vizual procedeele de lucru și mișcările (formîndu-și o schemă mintală generală a acțiunii practice) și să execute diferitele operații practice, cu o independență crescîndă, sub îndrumarea și controlul muncitorului. După ce modul de acțiune a fost însușit de elev (ordinea operațiilor, structura globală a mișcărilor etc.), exercițiile repetate, cu corectarea greșelilor, duc la fixarea și la automatizarea treptată a unor complexe de mișcări care compun operațiile practice.

Mecanismul formării deprinderilor este, în general, același, independent de locul și de condițiile de practică.

Dar care este rolul profesorului în această lecție de exerciții în care nu se comunică cunoștințe noi, iar demonstrația operațiilor practice o execută de obicei muncitorul?

Rolul profesorului continuă să fie foarte important. El controlează cunoștințele elevilor necesare pentru lucru, în cadrul instructajului curent, dînd explicații suplimentare, atunci cînd este cazul. În același timp, profesorul observă cum lucrează elevii și intervine uneori pentru a corecta eventualele greșeli (operații inversate, mînuiri greșite, folosirea unor scule nepotrivite sau metode nerecomandate etc.).

Lecțiile de formare a deprinderilor practice, observate sau organizate de noi, au avut *următoarea structură*: 1. *Momentul organizatoric* (în două faze — la vestiar și la locul de muncă). 2. *Reactualizarea sarcinilor elevilor pentru ziua de practică* (în cadrul unui scurt instructaj de circa 5—10 minute). 3. *Exercițiile practice pentru consolidarea vechilor deprinderi și pentru formarea unor deprinderi noi, mai complexe* (aproximativ 3 ore și jumătate). Tot în această parte a lecției se continuă adunarea materialului pentru răspunsurile la întrebările din fișa de instructaj, fără însă a putea fi vorba de o verigă (moment) aparte a lecției.

La acest tip de lecție n-am întîlnit variante cu diferențe semnificative de organizare. Oricare ar fi numărul lecțiilor care urmăresc formarea deprinderilor practice — și uneori există 5—6 lecții de exerciții într-un sistem —, ele au aceeași structură generală. Prin exemplul descris, am căutat să prezentăm structura obișnuită a acestui tip de lecție; nu trebuie, însă, să se înțeleagă că asemenea deprinderi de muncă se pot forma numai în două lecții practice. Formarea deprinderilor de muncă reprezintă un proces îndelungat și complex, care se desfășoară într-un număr mult mai mare de lecții. În realitate, procesul acesta durează întreaga perioadă de instruire în producție.

Subliniem că, pe întreaga durată a instrucției în producție (clasele IX—XI), predominant este tipul de lecție pentru formarea priceperilor și deprinderilor practice. Lucrul acesta este firesc, deoarece la instrucția în producție se urmărește în principal formarea deprinderilor de muncă prin lucrul (exercițiu) alături de muncitori. Transmiterea cunoștințelor tehnologice și tehnice constituie doar o etapă necesară în procesul de formare a deprinderilor practice (desigur, cu o mare valoare pentru pregătirea politehnică

a elevilor). Faptul acesta — ca și existența unui curs special de tehnologie — explică numărul mai mic de lecții de comunicare, în raport cu lecțiile care urmăresc însușirea unor deprinderi practice. *)

III. LECȚIA DE CONTROL

La instrucția în producție, controlul pregătirii teoretice și practice a elevilor se realizează în formele întîlnite și la obiectele de cultură generală: controlul curent, periodic și final.

Controlul curent are loc în cadrul diferitelor forme de instructaj verbal, la lecțiile de transmitere a cunoștințelor și la cele de formare a deprinderilor practice. În aceste lecții, controlul constituie o sarcină didactică secundară, care se realizează în mai multe momente ale lecției, dar, mai ales, în cadrul instructajului introductiv.

Există însă și lecții speciale pentru controlul pregătirii elevilor. Aceste lecții sînt organizate la sfîrșitul unor teme de practică — *controlul periodic* — și la sfîrșitul anului școlar — *controlul final*.

1. LECȚIA DE CONTROL PERIODIC

La sfîrșitul zilelor de practică prevăzute de programă pentru un loc de muncă, controlul cunoștințelor și deprinderilor practice căpătate este foarte necesar. Elevul nu mai revine la acest loc de muncă în cursul anului școlar, astfel că o verificare a pregătirii lui se impune, înainte de a fi repartizat la alt loc de muncă, unde va studia altă temă practică.

Așa cum am mai arătat, ultima lecție (zi de practică) la un agregat, are ca sarcină didactică principală *controlul și aprecierea cunoștințelor și deprinderilor elevilor*. În aceeași lecție elevii continuă și exercițiile practice pentru formarea și consolidarea unor deprinderi de muncă (care constituie de data aceasta o sarcină secundară).

În raport cu lecția pentru formarea deprinderilor practice, pe care am analizat-o mai înainte, *structura* acestei lecții prezintă o singură deosebire mai importantă: apariția unei verigi noi — controlul pregătirii tehnologice și practice și notarea elevilor. Există, de fapt, *două verigi principale* în acest caz: practica pe lîngă muncitori, pentru consolidarea deprinderilor de montaj

*) Făcînd o statistică aproximativă în legătură cu frecvența diferitelor tipuri de lecții în clasele IX—XI (la specialitatea mecanică-auto, sistemul lucrului pe agregate), constatăm următoarele: lecțiile în care se predau cunoștințe noi (lecții introductive și lecții pregătitoare pentru o anumită temă practică) ocupă 26% din numărul total al lecțiilor practice (127 lecții în 3 ani de învățămînt); lecțiile pentru exerciții, în vederea formării deprinderilor — 47%; lecții în care se controlează pregătirea tehnologică și practică a elevilor (control periodic la sfîrșit de temă practică și control final) — 27%.

Dacă ținem seama însă de faptul că elevii lucrează practic (exerciții de muncă pentru formarea deprinderilor) și într-o parte din timpul lecțiilor în care se predau cunoștințe, sau se face controlul pregătirii elevilor, timpul real ocupat de exercițiile practice în clasele IX—XI este mai mare, și anume aproape trei sferturi din totalul orelor de instrucție practică (370 ore din 520).

(circa 2 ore) și controlul și aprecierea pregătirii elevilor (restul de aproximativ 2 ore). Uneori se rezervă pentru control întreaga lecție, elevii primind de la începutul zilei de practică anumite teme de lucru (bineînțeles, profesorul nu-i poate supraveghea pe elevi decît cu intermitențe, pentru a nu-i neglija pe ceilalți elevi din grupă).

În legătură cu veriga „exercițiilor practice" este necesară doar o precizare: la această lecție nu este vorba de însușirea unor operații noi, întrucît muncitorii execută aproximativ aceleași operații în fiecare zi, ci de repetarea vechilor operații, în vederea fixării deprinderilor de montaj. Totuși, nici în această lecție, elevii nu execută toate operațiile independent; unele din ele (de exemplu, reglarea jocurilor și strîngerilor) presupun o pregătire de muncitor calificat, de categorie ridicată, ele neputînd fi executate satisfăcător de elevi, decît în cazuri excepționale.

Controlul cunoștințelor și deprinderilor practice se realizează, de obicei, în a doua jumătate a lecției. Durata controlului variază în funcție de numărul elevilor care lucrează la un agregat și de volumul operațiilor practice pe care trebuie să le execute elevii.

În mod obișnuit, controlul cunoștințelor se face oral, atît înainte de începerea probei practice, cît și în timpul acesteia. Proba practică constă în executarea independentă a unor lucrări (operații) din planul de muncă al muncitorului. Este vorba de operații prevăzute de programa școlară de practică, corespunzătoare primelor patru categorii de calificare din indicatorul tarifar.

Iată un exemplu, care ilustrează modul în care decurge controlul pregătirii elevilor, la sfîrșitul practicii la un loc de muncă (exemplul este luat de la specialitatea mecanică-auto, după protocolul lecției din ziua de 6.XII. 1962, cînd au fost examinați trei elevi în sectorul de montaj-motoare).

Controlul cunoștințelor se face simultan pentru cei trei elevi, care sînt grupați în jurul unui motor în curs de montare. Precizăm că, pînă la începerea controlului, elevii au lucrat pe lîngă muncitori la trei locuri de muncă diferite (făcînd însă fiecare aproximativ aceleași operații de montaj). Profesorul le pune întrebări — pe rînd, la fiecare, cerîndu-le uneori să se completeze reciproc — în legătură cu: ordinea operațiilor de montare, jocurile și strîngerile la reglaj; rezistența maximă la învîrtire a arborelui motor, după strîngerea capacelor lagărelor-paliere etc.; cunoștințele de fizică și chimie care se aplică în operațiile de montaj executate de elevi.

Răspunsurile elevilor sînt notate de profesor în caiet, în vederea aprecierii finale.

Controlul oral durează circa 20 minute, după care elevii își reiau locurile de muncă de mai înainte, avînd sarcina să execute independent (atît cît este posibil) operațiile de montaj indicate fiecăruia de către profesor. Aceste operații diferă, uneori, de la un loc de muncă la altul, deoarece motoarele nu sînt în același stadiu de montaj. Volumul de muncă este însă aproximativ același.

Un elev primește, de pildă, sarcina să monteze arborele cu came, pistoanele în cilindri (controlînd și paralelismul sistemului bielă-piston), supapele și tacheții; altul urmează să

scoată capacele lagărelor paliere, să verifice canalele de ungere, să aşeze cuzineții lagărelor-paliere, să aşeze arborele pe paliere, să fixeze inelele jocului axial, să fixeze capacele lagărelor-paliere şi să monteze lagărele-paliere (la prima strîngere).

Aceasta înseamnă, de fapt, continuarea operațiilor începute de muncitori. Totuşi, muncitorul nu încetează lucrul, ci „îl dublează" pe elev, ajutîndu-l la operațiile care cer un efort fizic mai mare, corectîndu-l cînd este nevoie şi verificînd calitatea operațiilor. Deci, nici la proba practică de control elevul nu are o independență totală.

Verificînd pregătirea practică a elevilor, profesorul urmăreşte şi înregistrează : a) *dacă se respectă ordinea operațiilor* ; b) *dacă elevul ştie cum se stabilesc jocurile de reglaj (reglarea finală făcînd-o muncitorul)* ; c) *dacă alege şi foloseşte corect sculele de montaj* ; d) *dacă execută bine operațiile de montaj (calitatea lucrului)*.

Proba practică amintită a durat aproximativ două ore, timp în care profesorul i-a examinat concomitent pe cei trei elevi.

Nu este posibil — şi de altfel nici absolut necesar — ca elevii să lucreze, în timpul probei practice, la montajul complet al unui motor. Muncitorul montează un motor în 8 ore, iar elevul rămîne numai 4 ore în întreprindere. Pe de altă parte, nici profesorul nu-şi poate rezerva integral cele 4 ore de practică pentru controlul pregătirii unor elevi, deoarece ar însemna să-i neglijeze pe ceilalți 15—18 elevi care lucrează la alte locuri de muncă.

Controlul pregătirii practice este edificator, dacă elevul este pus să execute 3—4 operații de montaj, mai ales că, la aceste aprecieri se adaugă şi observațiile făcute de profesor în celelalte zile de practică.

Notarea elevilor la terminarea practicii la un agregat s-a făcut — în cadrul cercetării noastre — pe baza următoarelor criterii : a) nivelul pregătirii teoretice (dacă elevul posedă cunoştințele necesare în legătură cu repararea şi montarea motorului) ; b) gradul de pregătire practică manifestat în executarea operațiilor de montaj, adică nivelul deprinderilor practice (corectitudinea mişcărilor şi calitatea execuției) ; c) modul în care elevul a întocmit fişa de lucru : dacă figurează în fişă toate datele necesare executării operațiilor de montaj — sub formă de răspunsuri la întrebările din fişa de instructaj — şi dacă a fost executată corect schema cerută de profesor (ca mod de folosire a desenului tehnic la instrucția practică).

Pentru toate acestea, profesorul dă o singură notă, pe care o trece în catalogul de practică al grupei (apoi în catalogul clasei), comunicînd-o elevilor. În felul acesta, un elev capătă 2—3 note într-un trimestru, întrucît lucrează la 2—3 agregate în acest interval. Nota medie pe trimestru reprezintă media aritmetică a acestor note date în cadrul controlului periodic.

„Lecția de control periodic", cu structura descrisă mai înainte, se întîlneşte numai la o parte din specialitățile de practică. Controlul pregătirii tehnologice şi practice la un anumit loc de muncă constituie *o verigă aparte* — şi determină astfel o variantă a lecției de control — la specialități ca : mecanica-auto, în sistemul lucrului pe agregate ; maşini-unelte, acolo unde există o producție de masă sau în serie ; de asemenea, structura lecției prezen-

tate se întîlnește în secțiile de montaj din întreprinderile care lucrează „în flux". Generalizînd, se poate afirma că lecția practică prezintă o astfel de structură atunci cînd elevii lucrează mai multe zile *la locuri specializate de muncă*, executînd de fiecare dată aproximativ aceleași operații. În aceste condiții, este posibil ca la terminarea practicii la un loc de muncă, să fie examinați elevii în vederea notării, dîndu-se chiar probe speciale de control, tehnologice și practice.

În alte condiții de practică, întîlnite la mașini și instalații electrice, la mașini-unelte — atunci cînd producția are un caracter individual —, la mecanică-auto, în sistemul reparațiilor curente ș.a., deci, în general, *acolo unde elevii execută lucrări diferite de la o zi de practică la alta*, controlul pregătirii elevilor nu se mai face în lecții speciale. Nefiind posibil controlul periodic, din cauza condițiilor specifice de practică, se folosește numai controlul curent. Acesta se efectuează mai ales în cadrul lecțiilor pentru formarea deprinderilor practice, prin *observarea și examinarea orală a elevilor*, în timpul lucrului, fără să se recurgă la probe speciale de control.

2. LECȚIA DE CONTROL FINAL

La sfîrșitul claselor a IX-a și a X-a, se organizează probe speciale de control, în perioada practicii continue în producție *) :

Scopul lecțiilor de control final la aceste clase este realizarea unui „bilanț general" al pregătirii tehnologice și practice a elevilor, după un an de instrucție în producție. Acest control este necesar, în primul rînd, pentru aprecierea finală a pregătirii elevilor, deoarece rezultatele controlului sînt folosite la încheierea situației școlare pe ultimul trimestru al anului. În al doilea rînd, controlul final dă posibilitatea să se verifice eficacitatea metodelor folosite de profesor în timpul anului și să se tragă concluzii pentru organizarea practicii în anul școlar următor.

Organizarea controlului nu prezintă diferențe importante între clasa a IX-a și a X-a **).

În general, controlul cuprinde două probe — una teoretică (scrisă) și alta practică. Este posibil să se contopească cele două probe într-una singură, făcîndu-se verificarea cunoștințelor cu ocazia probei practice. În cadrul cercetării noastre, am aplicat ambele procedee, ajungînd la concluzia că — în cazul cînd sînt mai mulți elevi de examinat (din una sau mai multe clase) — este preferabilă organizarea unei probe teoretice separate (scrise), deoarece se face economie de timp la examinare.

Pentru eficacitatea controlului, este foarte important modul în care se alege tema (și sectorul) la care se dă proba practică. În cercetarea noastră,

*) Importanța unui asemenea control rezultă și din instrucțiunile date de Ministerul Învățămîntului în ultimii ani, care prevăd organizarea unor probe de control în această etapă a anului școlar.

**) Controlul final executat la sfîrșitul clasei a XI-a are mai mult caracterul unui examen și de aceea nu-l includem în lecțiile obișnuite de control.

am căutat ca această temă să îndeplinească următoarele condiții: a) să implice cît mai multe cunoștințe teoretice și practice; b) să prilejuiască executarea unor operații de muncă principale, folosindu-se un număr cît mai mare de scule și dispozitive cunoscute de elevi din timpul anului (pentru a se putea verifica mai concludent nivelul pregătirii practice); c) să poată cuprinde un număr cît mai mare de elevi care să efectueze în același timp, aceleași operații de muncă.

Este preferabil ca proba practică să fie *unică*, dacă se pot asigura — concomitent sau succesiv — aceleași lucrări practice pentru toți elevii. În caz contrar, lucrările pot fi diferite, cu condiția să fie *echivalente* (în ceea ce privește numărul, caracterul și dificultatea operațiilor).

O asemenea lecție de control are, în general, următoarele verigi principale: a) verificarea scrisă a cunoștințelor tehnologice (care poate lipsi uneori, dacă chestionarul scris s-a dat într-o lecție anterioară sau dacă controlul cunoștințelor se face oral, în cadrul probei practice); b) explicarea sarcinilor pentru proba practică (5—10 minute); c) executarea probei practice (cu o durată variabilă, în funcție de specialitate — circa 3 ore la mecanică-auto și mașini și instalații electrice și 15—20 minute la mașini-unelte); d) *aprecierea cunoștințelor și notarea elevilor la sfîrșitul probei de control.*

★

Din analiza materialului prezentat în acest articol, rezultă că instruirea în producție se desfășoară în cadrul unor *sisteme de lecții* — cu mai multe *tipuri* și *variante* — în care se realizează transmiterea cunoștințelor despre procesele de producție, formarea deprinderilor practice și controlul pregătirii tehnologice și practice a elevilor. Este evident faptul că între aceste tipuri și variante nu există o delimitare precisă; ele se întrepătrund. Sarcinile complexe ale instrucției în producție se realizează, în măsuri diferite, în tipuri și variante diferite de lecții. De exemplu, în lecția pregătitoare pentru o temă practică (variantă a lecției de comunicare a cunoștințelor) se fac și exerciții practice, care pun bazele deprinderilor de muncă; în lecțiile destinate formării deprinderilor practice, se transmit cunoștințe tehnologice și practice suplimentare (la instructajul curent), se fixează și se consolidează cunoștințele în procesul activității practice etc.

Tipurile de lecție descrise nu numai că se întrepătrund, dar ele pot și coexista în anumite forme de organizare a instruirii practice în producție. La disciplinele de practică, unde elevii lucrează prin rotație la locuri specializate de muncă (de exemplu mecanica-auto, în sistemul lucrului pe agregate, mașini și instalații electrice, montaje radiotehnice etc.), se întîlnesc mai multe tipuri și variante de lecții, în cadrul aceleiași zile de practică. Astfel, la unele locuri de muncă (cu 2—4 sau 6 elevi), unde elevii sînt repartizați pentru prima dată la practică, există o lecție de comunicare a noilor cunoștințe (varianta „lecția pregătitoare pentru tema practică"); în același timp, la alte locuri de muncă, la care elevii au mai lucrat, întîlnim o lecție tipică de formare a deprinderilor practice; în sfîrșit, la o a treia categorie de locuri

de muncă, unde elevii termină numărul de ore de practică prevăzut de programă, intervine un nou tip de lecție: lecția de control, în varianta „controlului periodic". Numai în cazul cînd lecția practică se desfășoară *frontal*, avînd același conținut pentru întreaga grupă de elevi — cum se procedează la mașini-unelte, în producția de masă sau în serie — poate exista un singur tip de lecție într-o zi de practică.

În sistemul de practică cercetat de noi, lecții cu întreaga grupă, deci de același tip, s-au ținut la mecanica-auto și la mașini și instalații electrice doar la începutul anului școlar (lecțiile introductive). La mașini-unelte însă, numărul acestor lecții a fost mult mai mare (circa 50% din totalul lecțiilor), fiind întîlnite ori de cîte ori se făcea practică cu întreaga grupă la aceeași categorie de mașini-unelte.

Organizarea lecției este, în general, aceeași, indiferent de clasă. Tipurile de lecții pe care le-am analizat se întîlnesc în fiecare din clasele IX—XI.

În legătură cu structura tipurilor și variantelor de lecții analizate în cuprinsul acestui material, este necesară o precizare: deși cercetarea noastră s-a făcut numai la trei specialități de practică (mecanică-auto, mașini-unelte și mașini și instalații electrice), considerăm că tipologia prezentată poate avea o valabilitate mai largă, întrucît condițiile de organizare a instrucției în producție sînt asemănătoare la cele mai multe specialități de practică. Ea poate fi întîlnită — în variante similare — la toate specialitățile de practică din întreprinderile industriale și în mod special în întreprinderile unde se lucrează cu un număr mic de elevi, la locuri diferite de muncă.

Cu toate acestea, tipologia prezentată nu trebuie să fie înțeleasă ca o schemă fixă, ci ca un cadru general în care se organizează lecțiile practice la instruirea în producție. În limitele largi ale fiecărui tip, profesorul poate și trebuie să desfășoare o activitate didactică creatoare, folosind numeroase variante de lecții, în funcție de conținutul temelor, de condițiile practice și de posibilitățile elevilor.

О ТИПОЛОГИИ ПРАКТИЧЕСКОГО УРОКА В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ ОБУЧЕНИИ

(Резюме)

Автор проводит анализ типов практических уроков, выявляя особенности организации этих уроков в условиях производственного обучения на предприятиях.

Типы практических уроков в производственном обучении остаются теми же, как и в обучении по другим предметам общеобразовательного цикла или практического обучения в школьных мастерских, но отличаются их варианты.

В зависимости от главной дидактической цели, можно установить следующие типы и варианты: урок сообщения новых знаний (варианты: вводный урок в начале учебного года и подготовительный урок — для определенной практической темы); урок формирования и развития практических трудовых умений и навыков (варианты: урок практических занятий и урок практики и контроля); контрольный урок (в конце учебного года и по окончании средней школы).

Эти типы и варианты редко встречаются в „чистом" виде; чаще всего наблюдается частичное их смешение,

CONTRIBUTIONS A L'ACTION ENTREPRISE POUR ETABLIR LA TYPOLOGIE DE LA LECON PRATIQUE D'INSTRUCTION DANS LA PRODUCTION

(Résumé)

L'article présente une analyse des types de leçons à l'instruction dans la production, afin de mettre en évidence les particularités caractéristiques de l'organisation des leçons pratiques dans les entreprises.

Les types de ce genre de leçons sont généralement les mêmes que pour les objets de culture générale et pour l'instruction dans les ateliers scolaires, mais il y a plusieurs variantes de ces types, dues aux conditions spéciales de la pratique.

En tenant compte du principal but didactique, on peut rencontrer les types suivants: leçons de communication des connaissances (ayant comme variante la leçon introductive, au début de l'année scolaire et la leçon d'exercices et de contrôle); la leçon de contrôle final (à la fin de l'année scolaire et à la fin des études secondaires).

Il n'y a pas une délimitation absolument précise entre ces types et variantes, car its s'entremêlent et se complètent réciproquement.

CONTRIBUTIONS TO THE ESTABLISHMENT OF THE TYPES OF PRACTICAL LESSONS AS PART OF PRODUCTION TRAINING

(Abstract)

The article under consideration is an analysis of the types of lessons in production training and of their organization in institutions.

The types of lessons in production training are basically the same as those in the subjects taught in secondary schools and as part of production training in the school workshops, with only a few variants due to the specific conditions of training.

According to the main teaching purpose, the authors differenciate the following types and variants of lessons: — lessons of communication or imparting of fresh knowledge (with two variants, viz. the introductory lesson at the beginning of the school year, and the lesson preparatory to a certain practical theme); lessons for the shaping of practical work skills and habits (also with two variants, viz. lesson of practical exercises, and lesson of exercises and check-up); lessons for a final check-up (at the end of the school year of the secondary school).

There is no clear-cut distinction between all these types and variants of lessons, but an interdependency and interpenetration of them all.

PROBLEMA CORELĂRII CUNOȘTINȚELOR ÎN PROCESUL INSTRUCTIV LA CLASELE I—IV, ÎN CONDIȚIILE PREDĂRII PE OBIECTE *

MAGDALENA BANTO și MARIA BOȘTINĂ
Cercetători principali în Institutul de științe pedagogice

Programa de învățămînt prevede ca acele cunoștințe, predate în cadrul diferitelor obiecte, despre aceleași fenomene și relații din realitatea obiectivă, să fie închegate în sisteme unitare pe care elevii să se poată baza în activitatea lor practică și care să contribuie la formarea bazei concepției lor despre lume. De aici, decurge necesitatea corelării și generalizării cunoștințelor nu numai în cadrul unui singur obiect, ci și între diferite obiecte de învățămînt. Corelarea poate fi realizată prin folosirea cunoștințelor de la un obiect în predarea celorlalte obiecte, prin lecții practice, prin excursii complexe cu caracter de cultură generală etc.

Pentru realizarea legăturilor logice între diferitele cunoștințe este necesar un anumit nivel al dezvoltării proceselor intelectuale. Este știut că activitatea școlară nu numai că duce la însușirea de noi cunoștințe, dar totodată pune noi sarcini activității de gîndire a copilului, oferă noi prilejuri pentru dezvoltarea procesului gîndirii. Deci, trebuie să avem în vedere că însăși dezvoltarea proceselor intelectuale este condiționată de însușirea anumitor cunoștințe și priceperi.

În studierea corelației cunoștințelor în cadrul obiectului și între obiecte avem în vedere legăturile obiective existente în însuși conținutul obiectului și activitatea intelectuală care se realizează prin corelație.

Aceste legături asociative există între obiecte și în cadrul aceluiași obiect și se realizează pe baza noțiunilor și reprezentărilor.

Se știe că dezvoltarea asociațiilor între sisteme merge în cîteva direcții, care se întrepătrund: formarea sistemelor de convingeri ca rezultat natural al variatelor generalizări ale cunoștințelor dobîndite prin învățare și din activitățile practice și care pot contribui la formarea bazelor concepției științifice despre lume și societate; formarea metodei unice a activității intelectuale și fizice care apare ca rezultat al folosirii deprinderilor variate, elaborate în

* Inițierea și conducerea științifică a cercetării aparține tov. conf. univ. P. Popescu-Neveanu.

diferite sisteme de cunoștințe ; formarea sistemului de corelații între teorie și practică, ca rezultat al generalizărilor independente.

Izvorul corelației între obiecte se găsește în cadrul fiecărui obiect de studiu, iar în cadrul obiectelor din primii ani de studii se găsesc germenii și ai altor obiecte de studii care se vor introduce în anii următori. Așa, de exemplu, prin bucățile de citire cu conținut practic-științific din manualele de limba romînă se pregătește introducerea predării științelor naturale, istoriei și geografiei ca obiecte de sine stătătoare.

Corelația în cadrul obiectului presupune analiza diferitelor sisteme în cadrul acelui obiect și apoi corelarea sistemelor între ele. În caz de corelație între sisteme trebuie să se găsească totdeauna rolul primordial al unuia dintre sisteme, care le subordonează pe celelalte în atingerea scopului propus. Numai în acest fel se poate vorbi despre corelația între sisteme. Aceasta include în sine o serie de asociații pe care subordonîndu-le unele altora se trece la o generalizare într-un sistem nou, care este mai complex, incluzînd în sine mai multe legături.

În vederea formării la elevi a posibilităților de corelare între sisteme, în cadrul obiectului și între obiecte, este necesar ca profesorul să acorde o mare atenție atît formării posibilităților de sistematizare, cît și însușirii volumului de cunoștințe. Corelarea solicită din partea elevilor capacitatea lor de a putea organiza materialul de studiu, de a include cunoștințele lor în diferite sisteme și de a le putea subordona în diferite relații.

Pentru asigurarea corelației este foarte important ca, pe de o parte, profesorul *să se sprijine în permanență pe cunoștințele elevilor,* iar pe de altă parte, să facă o diferențiere precisă între fenomenele studiate din natură sau societate și să le generalizeze după însușirile comune și esențiale. Ca atare, sarcina școlii este de a asigura în permanență corelații între toate componentele activității instructiv-educative desfășurate în școală.

Preocuparea pentru stabilirea diferitelor procedee de predare cu scopul de a realiza corelări, presupune totodată și înarmarea elevilor cu diferitele procedee de muncă intelectuală, iar realizarea acestor cerințe contribuie în mare măsură la asigurarea eficienței în activitatea instructiv-educativă.

Avînd în vedere că asigurarea corelației cunoștințelor constituie una din cele mai importante probleme în activitatea instructiv-educativă, cercetarea acestei probleme la clasele I—IV, în condițiile predării pe obiecte, este absolut justificată ; mai mult, ea este impusă de noile condiții create în clasele I—IV, prin predarea pe obiecte de către mai mulți specialiști.

Dacă în clasele la care toate obiectele sînt predate de un singur cadru didactic sînt mai multe premise pentru realizarea corelației între obiecte, în noul sistem de predare, pe obiecte, de către diferiți specialiști, această corelare întîmpină dificultăți mai mari. Chiar de la începutul cercetării s-a observat că deși în cadrul aceluiași obiect profesorii de la clasele experimentale au realizat o mai bună corelare a cunoștințelor decît cadrele care predau toate obiectele de la aceeași clasă, totuși, în ceea ce privește corelarea între obiecte, ei au întîmpinat mai multe greutăți decît cadrele de la clasele de control. Aceasta datorită faptului că ei nu cunoșteau încă deajuns specificul conținu-

tului şi al organizării activităţii instructiv-educative la aceste clase. De aci o serie de lipsuri pe linia asigurării corelaţiei cunoştinţelor între obiecte. Astfel, necunoscînd în suficientă măsură programele şi manualele pentru clasele mici, cadrele didactice de la clasele experimentale nu au realizat o justă planificare a materiei, în sensul că nu au ţinut seama ca planificarea sistemelor de lecţii din cadrul obiectelor să asigure nu numai corelarea cunoştinţelor în cadrul obiectului respectiv, ci şi între obiecte. De pildă, la clasa I profesorii de limba romînă au cerut copiilor să deschidă abecedarul, indicînd numărul paginii, fără să ţină seama că pînă la data respectivă la aritmetică nu se predaseră acele cifre şi numere. Tot la această clasă, în perioada pregătitoare la aritmetică, nu s-a coordonat predarea elementelor grafice ale cifrelor cu predarea elementelor grafice în cadrul abecedarului etc.

Un alt exemplu edificator este acela că la limba romînă s-a planificat în ordinea dată în manual (pag. 11) lecţia de citire „Valea Trotuşului", deşi în această lecţie se vorbeşte în special de industria chimică, iar la geografie „Industria chimică" este prevăzută la p. 110.

Şi la alte obiecte ca, de exemplu, la desen nu s-a avut în vedere necesitatea de a corela cunoştinţele între obiecte şi astfel lecţia de desen după natură „penarul" a fost planificată înaintea predării paralelipipedului — la matematica — pe care trebuia să se sprijine în predare.

Tot ca o urmare a necunoaşterii conţinutului programelor şi manualelor pentru clasele I—IV s-au constatat unele lipsuri în metodica predării; de exemplu s-au făcut lecţii de comunicare în care profesorul a vorbit fără întrerupere timp de 20' la comunicarea noilor cunoştinţe — fără să facă apel la cunoştinţele elevilor însuşite în anul precedent despre acest fapt istoric.

O altă lipsă care s-a remarcat a fost aceea a necunoaşterii particularităţilor de vîrstă ale elevilor. Astfel, li s-au cerut elevilor cunoştinţe care depăşeau nivelul lor de dezvoltare. De exemplu, la lecţia „Iepurele şi ariciul", la clasa I, li sa pus întrebarea „ce fel de animal este iepurele după modul de hrănire" (cunoştinţe care se predau abia în clasa a IV-a — la zoologie).

Pe baza constatărilor pe care le-am făcut în anul şcolar 1961—1962, în cercetarea noastră, ne-am propus să pornim de la *ipoteza* că: *în condiţiile predării pe obiecte nu numai că este posibilă realizarea corelaţiei dintre obiecte, dar că aceasta se şi realizează la un nivel superior, cînd există o acţiune organizată a cadrelor didactice.*

Pentru verificarea acestei ipoteze am urmărit următoarele obiective:

— Corelaţia în predarea citit-scrisului şi a numeraţiei la clasa I. Complicarea treptată a raţionamentului elevului în operaţiile de citit-scris şi socotit.

— Interacţiunea cunoştinţelor de bază (limbă romînă şi aritmetică) cu cunoştinţele din cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt, la clasele I—IV.

În acest scop s-au făcut observaţii comparative asupra a cca. 300 de lecţii ţinute la clasele experimentale şi de control, s-au analizat documentele şcolare şi s-au aplicat probe experimentale.

În vederea asigurării unei juste corelări, atît în cadrul obiectului, cît şi între obiecte, în cîteva din şcolile noastre experimentale, ca de exemplu

Școala medie nr. 32 și școlile de 8 ani nr. 50 și 141 din București, am introdus următoarele măsuri de îmbunătățire a sistemului de predare prin :

— Coordonarea planurilor calendaristice (pe baza studierii programelor și a manualelor).

— Organizarea unor lecții și activități dirijate urmate de discuții, care au avut în vedere următoarele :

a) folosirea unor procedee cît mai variate și eficiente (analiză, sinteză, comparație, generalizare) ;

b) folosirea unor posibilități de sistematizare a cunoștințelor în cadrul unor sisteme de lecții ;

c) folosirea unui material didactic variat și adecvat ;

d) folosirea temelor de muncă independentă.

— Elaborarea și aplicarea unor probe de control pentru verificarea eficienței măsurilor aplicate.

După cum am mai arătat, la clasa I am urmărit : realizarea corelației în predarea citit-scrisului și a numerației și complicarea treptată a raționamentului elevului în operațiile de citit și de socotit.

Problema centrală a psihologiei cunoașterii a fost întotdeauna aceea a trecerii de la perceptiv-senzorial la logic-rațional, problemă care are o deosebită însemnătate în activitatea școlarului mic, la care procesele de cunoaștere sînt în plină dezvoltare.

În școală, o mulțime de fenomene și obiecte sînt percepute de către elevi, fie direct din mediul înconjurător, fie pe baza materialelor intuitive (animale împăiate, mulaje, preparate de laborator, desene, tablouri, scheme etc.). Astfel, percepțiile copiilor capătă tot mai mult un caracter organizat, diferențiat și selectiv. În manualele de psihologie se arată că „trecerea de la percepția neorganizată spre percepția organizată și orientată spre un anumit scop nu se face de la sine, ci în procesul unei educații și instrucții adecvate, prin organizarea unor activități cu obiectele care să necesite analiza lor fină". [1] În consecință, în vederea perfecționării percepției și observației la copilul de vîrstă școlară mică este necesar să se facă exerciții de analiză și de sinteză în mod sistematic, organizat.

Cercetările psihologice au arătat că, la această vîrstă, copiii se află în stadiul de analiză intuitiv-concretă, care se bazează mai ales pe perceperea nemijlocită a obiectului. Așa, de exemplu, în însușirea cunoștințelor și deprinderilor de citire și scriere, elevii separă cu ușurință cuvintele din propoziție și sunetele din cuvînt, mai ales cînd operează cu literele alfabetului decupat. Analiza intuitiv-concretă apare, de asemenea, la aritmetică, la studierea componenței numerelor, la însușirea operațiilor de adunare-scădere etc. Elevii din clasa I, de regulă, nu pot realiza operații aritmetice fără a se servi de material concret (bețișoare, cercuri etc.).

În general, cadrele didactice care cunosc aceste particularități ale elevilor de clasa I și care au experiența predării citit-scrisului, au respectat această cerință. De aceea, în primele etape ale cercetării, rezultatele obținute în apli-

[1] Psihologia copilului, manual pentru institutele pedagogice, sub redacția *prof. univ. Al. Roșca* și *prof. univ. A. Chircev*. E. S. D. P., București, 1962, p. 75.

carea procedeelor de analiză la clasele de control au fost superioare (75,51%, faţă de cele de la clasele experimentale (71,54%).

Avînd în vedere această constatare, la clasa I, mai ales în prima jumătate a anului şcolar, am recomandat cadrelor didactice de la clasele experimentale să folosească un material didactic-ştiinţific bogat, variat şi executat corect şi frumos, iar observaţia elevilor să fie dirijată în permanenţă de cadrul didactic, ca pe baza materialului intuitiv să se facă generalizările corespunzătoare, necesare în formarea noţiunilor.

În vederea formării la copilul de vîrstă şcolară mică a capacităţii de percepţie diferenţiată, la clasa I experimentală s-au organizat sistematic exerciţii de analiză şi de sinteză în cadrul predării citit-scrisului şi a aritmeticii. Astfel, la citit-scris, pe lîngă literele alfabetului decupat, s-au folosit cartonaşe cu litere, silabe, propoziţii, diferite figuri geometrice reprezentînd fructe, zarzavaturi etc. Cu ajutorul acestor figuri, în perioada de pregătire a predării abecedarului, elevilor li s-a format priceperea de a contura astfel de figuri, pentru a putea trece mai uşor la elementele grafice ale literelor. În acest fel, diferitele activităţi cu copiii au fost corelate în vederea dezvoltării bazei senzoriale a cunoaşterii şi asigurării însuşirii conştiente a citirii, scrierii şi desenării, care au la bază aceleaşi operaţii intelectuale.

La clasa I, însuşirea semnului — literei sau cifrei —, redarea corectă a lui de către copii, cere din partea elevilor o activitate de diferenţiere de înalt nivel şi un nivel relativ ridicat de abstractizare. Aceasta se realizează printr-o analiză completă a semnului, care se corelează cu perceperea literei scrise în întregime (sinteza).

De exemplu, predarea literei de mînă se bazează pe lecţia în care elevii au fost familiarizaţi cu sunetul şi litera de tipar. Elevii sînt întrebaţi ce literă nouă au învăţat să citească (se pronunţă litera şi se recunoaşte din literele alfabetului decupat). Apoi, li se arată litera de mînă scrisă pe un carton liniat la fel cu caietele şi se intuieşte — din ce elemente este compusă, pe cîte spaţii se scrie — (analiză). Apoi, se scrie în întregime şi se citeşte (sinteza). După scrierea literei izolate urmează scrierea unor cuvinte în a căror componenţă intră litera respectivă şi care au fost formate în prealabil din literele alfabetului decupat şi citite. Pe această bază se formează legăturile în cadrul obiectului (îmbinarea sunetului cu litera) şi între obiecte (îmbinarea citirii cu scrierea).

Aplicarea cu consecvenţă a procedeelor de bază, influenţează în mod pozitiv activitatea de cunoaştere a copiilor din clasa I, prin formarea posibilităţilor de activitate sistematică. De aici, necesitatea de a nu neglija nici unul din procedeele care înlesnesc formarea acestor posibilităţi de corelare.

Rezultatele s-au văzut pe parcurs şi reies din analiza protocoalelor la lecţiile de citire şi scriere la clasa I. Astfel, la clasele experimentale situaţia s-a îmbunătăţit, realizîndu-se o mai strînsă legătură între analiză şi sinteză, obţinîndu-se un procent de 79,10% la clasele experimentale, clasele de control menţinîndu-se aproximativ la acelaşi nivel. De asemenea, s-a constatat o mare diferenţă în ceea ce priveşte aplicarea procedeelor de comparaţie, s-au constatat asemănări şi deosebiri între literele care au unele elemente comune (54,10% la clasele experimentale, faţă de 16,66% la cele de control).

În activitatea de cunoaștere, procesul de generalizare are un rol hotărîtor. În procesul instructiv-educativ, copiilor li se cere să facă generalizări cu privire la obiectele și fenomenele din mediul înconjurător, să le grupeze după anumite însușiri și să stabilească legătura dintre ele. Totodată, copiii își însușesc și mijloacele prin care pot realiza generalizări în mod independent. S-a constatat că la aceleași lecții de citire și scriere, la clasa I, elevii au realizat astfel de generalizări în proporție de 54,16% la clasele experimentale, față de 50% la clasele de control. Deși procentajele sînt destul de apropiate ca cifre, din punct de vedere calitativ, între clasele experimentale și cele de control au existat diferențe mult mai mari, generalizările la unele lecții de la clasele de control fiind unilaterale.

La citire și la scriere, la clasele experimentale s-a obținut un procent de 83,33% pentru corelația în cadrul obiectului și de 45,83% pentru corelația cunoștințelor de citire și de scriere cu cele din cadrul celorlalte obiecte de învățămînt. Rezultatele obținute la clasele experimentale au fost superioare față de cele ale claselor de control (s-a înregistrat o diferență, de 16,67% în favoarea claselor experimentale, la corelațiile în cadrul obiectului și de 12,50% pentru corelația între obiecte, la clasele de control, obținîndu-se procentele de 66,66% și 33,33%).

Aceste rezultate se datoresc procedeelor de analiză și sinteză, comparație și generalizare, pe care profesorii care predau la clasele experimentale au început să le folosească mai sistematic și cu mai multă exigență.

În procesul instructiv-educativ activitatea de generalizare se dezvoltă în funcție de concretizare, pe baza căreia copilul poate să înțeleagă mai ușor trăsăturile esențiale ale obiectelor și fenomenelor (generalul).

În consecință, cu cît materialul intuitiv este mai bine ales și mai variat, cu atît generalizările sînt mai profunde și mai complete. Ținînd seama de aceasta, pentru analiza folosirii materialului didactic am organizat lecții experimentale, în care s-a urmărit folosirea unui material intuitiv variat și adecvat. Procentajele obținute în privința generalizărilor făcute de elevi au fost de 79,16% la clasele experimentale, față de 49,66% la clasele de control, obținîndu-se astfel o diferență de 29,50% în favoarea claselor experimentale. Prin faptul că predă un singur obiect, cadrul didactic are posibilitate să acorde mai multă atenție procurării și folosirii materialului didactic, înlesnind astfel elaborarea generalizărilor, și permițînd realizarea asociațiilor complexe.

Abecedarul conține o serie de ilustrații, în care sînt reprezentate diferite obiecte și fenomene din natură. De exemplu, la lecția pentru împărțirea cuvintelor în silabe (două silabe), al cărui scop este și acela de a le da copiilor cunoștințe despre anotimpul toamnei, se discută cu elevii despre caracteristicile acesteia, pe baza observațiilor făcute de ei în natură.

La clasa experimentală s-a făcut o discuție amplă despre toamnă cu caracteristicile ei sesizate de copii; elevilor li s-au dat termenii de: *livadă*, *fructe*, apoi s-au alcătuit propoziții variate în conținut. La clasa de control s-a intuit doar materialul din manual, fără ca elevii să facă observații asupra anotimpului; ca urmare, la clasa de control propozițiile alcătuite au avut un conținut mai puțin variat și nu s-a reușit să se dea noțiunile generalizatoare de *fructe* și *livadă*. În clasa experimentală, s-a pus întrebarea generalizatoare:

Cum se numesc merele, perele, prunele cu un singur cuvînt? — copiii au răspuns că se numesc fructe. La clasa de control acest lucru nu s-a făcut.

Cu ajutorul acestui material (propoziții în alcătuirea cărora au intrat denumirile fructelor), s-a realizat procesul de analiză și sinteză fonetică pe baza căruia s-a făcut familiarizarea elevilor cu cuvinte alcătuite din două silabe (me-re, pe-re etc.) și s-a corelat materialul nou cu cunoștințele predate anterior despre propoziție și cuvînt.

Ca atare, același material poate fi valorificat în mod diferit, în funcție de preocupările pe care cadrul didactic le acordă pregătirii lecției respective.

Începînd cu perioada post-abecedară, posibilitățile de corelare în cadrul aceluiași obiect și între obiecte cresc. Astfel, în această perioadă predarea limbii romîne nu mai constă numai în citire și scriere, ci cuprinde: citire, gramatică, compunere și lectură. Acum se pune problema corelării cunoștințelor care se predau în această perioadă cu cele predate în perioada abecedară. Această corelație s-a realizat în clasa experimentală în felul următor: la lecțiile despre animale din manualul de citire („Grivei", „Iepurele și ariciul", „Vînătoarea de lupi" etc.) s-au folosit cunoștințele însușite de elevi în perioada abecedară despre animalele sălbatice și domestice. De asemenea, s-a făcut legătura între cunoștințele dobîndite la lecțiile precedente cu cele care au urmat. Asemenea procedee dau posibilitate ca, începînd din clasa I, prin compararea diferitelor trăsături esențiale ale obiectelor, fenomenelor etc. să se obțină, pe de o parte, cunoștințe diferențiate și, pe de altă parte, să se contribuie la dezvoltarea gîndirii cauzale și a spiritului de observație. În lecțiile despre anotimpuri, elevii învață despre semnele caracteristice ale fiecărui anotimp. În clasele experimentale, spre deosebire de clasele de control,

Rezultatele probelor

Clasele	CORELAȚIA ÎNTRE					
	Recunoaște obiectele din desen			Clasifică după note esențiale		
	Legume	Fructe	Animale	Legume	Fructe	Animale
Experimental	100%	100%	100%	72,22%	72,22%	77,77%
Control	88,33%	83,33%	83,33%	50%	50%	61,11%
Diferențe	+16,67%	+16,67%	+16,67%	+22,22	+22,22%	+16,66%

Notă: Semnul + este diferența în favoarea claselor experimentale.

li s-a cerut elevilor, pe baza celor observate și învățate, să explice anumite schimbări din natură (încălzirea timpului prin mărirea zilei și micșorarea nopții) și, în legătură cu încălzirea timpului, să explice reînvierea naturii, să lege cunoștințele de cele observate toamna. Faptul că programa prevede gruparea cunoștințelor încadrate în anotimpuri dă posibilitate ca elevii să fie conduși spre înțelegerea legăturii care există între organism și mediu. Prin reluarea acestor cunoștințe în clasele următoare, elevii își adîncesc și își întregesc cunoștințele.

La gramatică, în clasa I (în jumătatea a doua a anului școlar), programa prevede reluarea unor cunoștințe deja însușite de elevi în perioada abecedară: propoziție, cuvînt, silabă, sunet (vocale, consoane, grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* și litera *x*).

Profesorii claselor experimentale au căutat să folosească exerciții cît mai variate de repetare sistematică a acestor cunoștințe. Ca urmare, la lecțiile despre propoziție predate la clasele experimentale s-a observat că elevii au compus propoziții mult mai variate în conținut decît la clasele de control, datorită în mare măsură și materialului intuitiv bogat folosit. La multe lecții li s-a cerut elevilor să formeze propoziții, fixîndu-li-se un anumit subiect în strînsă legătură cu lecțiile precedente de la citire. Prin exemplele date de elevi s-au realizat mici compuneri orale. Astfel, s-a urmărit dezvoltarea gîndirii logice — prin succesiunea ideilor — și dezvoltarea vorbirii, prin îmbogățirea și precizarea vocabularului.

Pentru a verifica eficiența procedeelor folosite de cadrele didactice, atît la clasele experimentale, cît și la clasele de control, am aplicat și probe individuale, în care am urmărit în ce măsură elevii reușesc să facă generalizări pe baza materialelor intuitive.

Tabelul 1

Individuale la clasa I

SENZORIAL ȘI LOGIC

Clasifică		Motivează			Face comparație între legume și fructe		
După formă	După culoare	Corect	Parțial corect	Nu motivează	După culoare și formă	După foloase	După mediul în care trăiesc
27,77%	22,22%	61,11%	22,22%	16,66%	55,54%	94,44%	88,88%
50%	38,88%	33,33%	27,77%	38,88%	83,33%	33,33%	38,88%
—22,33%	—16,66%	+27,78%	— 5,55%	—22,22%	—27,79%	+51,11%	+50%

Semnul — este diferența în favoarea claselor de control

Proba inspirată din modul în care s-a lucrat în clasă cu materialul intuitiv, a fost aplicată în felul următor: elevilor li s-au dat imagini amestecate de legume, fructe, animale (mamifere şi păsări domestice) şi li s-a cerut să le grupeze aşa cum cred ei că se potrivesc. După ce le-au grupat şi au arătat de ce le-au grupat astfel, li s-a cerut să facă comparaţie între fructe şi legume, să arate asemănarea şi deosebirea care există între ele. Din datele obţinute a reieşit că şi la recunoaşterea imaginilor elevii de la clasele experimentale s-au dovedit superiori, recunoscînd cu toţii legumele.

La rubrica „Gruparea după note esenţiale" (adică legume cu legume, fructe cu fructe etc.), de asemenea, elevii de la clasele experimentale au putut generaliza cu mai multă precizie, respectiv 71,66%, faţă de 50% din cei de la control.

Trebuie subliniat faptul că unii elevi nu au putut să grupeze obiectele după notele esenţiale. Ei le-au grupat după culoare sau după formă (mărul roşu cu pătlăgica roşie, strugurele cu mazărea). Proporţia acestora a fost de 27,77% la clasele experimentale şi de 50% la clasele de control.

În ceea ce priveşte motivarea modului în care au grupat, trebuie arătat că majoritatea elevilor de la experimental au reuşit să arate criteriile după care au grupat, pe cînd în clasele de control numai 33,33% copii au explicat că au pus împreună morcovul, pătrunjelul, ceapa etc., „pentru că sînt legume", iar restul au reuşit să arate, acest lucru fie numai pentru legume şi animale, fie pentru fructe şi animale. De asemenea, este destul de mare numărul celor care nu au putut să motiveze, deşi unii dintre ei au grupat bine (vezi tabelul 1).

Rezultatele obţinute de elevii claselor experimentale vin să întărească observaţiile culese cu prilejul asistenţelor la lecţii. Ele se datoresc faptului că la clasele la care se predă pe obiecte, cadrele didactice, dirijate în mod sistematic, s-au preocupat mai mult de formarea percepţiilor copiilor, de analiza sistematică a materialului prezentat, în vederea generalizărilor, de integrarea cunoştinţelor în sisteme, pregătindu-se special pentru aceasta.

În vederea obţinerii unor date asupra felului în care reuşesc elevii din clasele I—II să folosească, cu prilejul efectuării unei compuneri după o imagine dată, cunoştinţele însuşite la diferitele obiecte de învăţămînt şi asupra felului în care pot face unele generalizări, una din probele efectuate a constat dintr-o compunere după o ilustraţie care reprezenta „primăvara pe ogoarele patriei noastre". Din prelucrarea datelor obţinute a reieşit că, atît elevii clasei I, cît şi ai clasei a II-a experimentale au realizat o povestire mai logică şi mai închegată decît cei de la clasele de control. Rezultatele probelor de compunere după ilustraţie în clasele I—II le prezentăm în tabelul 2.

Aşa cum reiese din tabel, diferenţa dintre elevii claselor I experimentale şi de control care au introdus elemente noi în povestire, dîndu-i un conţinut mai bogat, este de 45,04% în favoarea claselor experimentale.

La clasa a II-a, diferenţa mai mare (47,01%) dintre clasele experimentale şi cele de control se explică şi prin aceea că elevii acestor clase sînt în al doilea an de experiment.

Tabelul 2

Rezultatele probelor de compunere după ilustrație
la clasele I și a II-a

Clasele	Povestesc după imagine	Introduc elemente noi în povestire	Povestesc independent de imagine	Generalizarea cunoștințelor	Formulări de propoziții cu conținut bogat
Cl. I Experimentală	94,44%	58,55%	2,77%	44,44%	66,66%
Cl. I Control	86,48%	13,51%	0%	18,91%	24,32%
Diferențe	+ 7,96%	+45,04%	+ 2,77%	+25,53%	+42,34%
Cl. a II-a Experimentală	100%	69,23%	0%	46,15%	76,92%
Cl. a II-a Control	97,22%	22,22%	2,77%	19,44%	50%
Diferențe	+ 2,78%	+47,01%	— 2,77%	+26,71%	+26,92

Atît elevii din clasa I, cît și cei din clasa a II-a au dovedit cunoștințe complete, precise despre anotimpul primăverii și muncile de pe ogoare. Este semnificativ faptul că în clasele experimentale mulți elevi, mai ales din clasa a II-a, au căutat să descrie aspectele primăverii și muncile care se desfășoară pe ogoare în dependență de încălzirea timpului, de mărirea zilelor și de micșorarea nopților. În clasele de control, foarte puțini elevi au descris în oarecare dependență apariția fenomenelor primăverii și a căldurii, dar în majoritatea cazurilor s-au rezumat la descrierea a ceea ce au văzut în imagine. Așa cum s-a mai subliniat, aceasta se explică și prin faptul că în clasele de control, unde toate obiectele sînt predate de un singur cadru didactic, folosindu-se mai puține materiale intuitive și în majoritatea cazurilor făcîndu-se generalizări unilaterale, reprezentările elevilor despre interdependența fenomenelor naturii nu au fost suficient de precise pentru ca ei să le poată exprima.

Pentru a verifica rezultatele obținute la *aritmetică*, pe baza asistențelor la lecții atît la clasele I experimentale, cît și la cele de control, s-a dat elevilor o problemă în care ei trebuiau să completeze datele, să formuleze întrebarea și să o rezolve. Problema avea două date luate din viața de toate zilele (costul unei pîini și al unui kg de zahăr), pentru a ne putea da seama în ce măsură elevii sînt obișnuiți să facă astfel de completări și dacă în mod curent sînt puși în situația să stabilească legături între cunoștințele însușite în școală și în viață.

Vom lua și vom analiza pe rînd rezultatele obținute la fiecare din obiectivele urmărite prin aplicarea acestei probe.

a) *Completarea datelor problemei*, prin care s-a urmărit să se verifice în ce măsură elevii cunosc realitatea şi realizează la lecţiile de aritmetică legătura cu viaţa.

Rezultatele obţinute au arătat că elevii, în mare majoritate (84,37% la clasele experimentale, şi 91,89% la cele de control), ştiu cît costă o pîine, însă procentul celor care ştiu cît costă kilogramul de zahăr scade la 59,37% în clasele experimentale şi la 32,43% la cele de control, iar procentul celor care nu cunosc nici unul din aceste preţuri este de 15,62% la clasele experimentale, faţă de 8,10% la cele de control.

b) *Completarea întrebării.* La exerciţiul dat se putea pune, fie o întrebare care presupunea o singură operaţie fie una care cerea ca problema să fie rezolvată prin două operaţii, ceea ce presupunea o complicare a raţionamentului. Astfel, elevii de la clasele experimentale au rezolvat problema în proporţie de 71,87%, deşi nu au formulat întrebarea în scris decît 62,50%. La clasele de control situaţia a fost inversă: deşi au formulat întrebarea 81,07%, ea a fost rezolvată de 75,66%.

Trebuie subliniat însă că, prin calitatea întrebării, clasele experimentale se situează cu o diferenţă de 18,59% înaintea celor de control. Folosirea de către profesori a unor procedee variate (completarea şi complicarea problemelor, rezolvarea lor prin mai multe procedee, compunerea de probleme etc.) a contribuit la dezvoltarea mai rapidă a gîndirii logice a elevilor. Aceasta reiese şi din aceea că la clasele experimentale au rezolvat problema conform întrebării puse 50% din elevi, faţă de numai 27,02% la cele de control; la altă întrebare decît cea formulată au răspuns numai 21,87% elevi la clasele experimentale, faţă de 48,64% la cele de control. Această lipsă de consecvenţă a elevilor — mai mare la clasele de control — denotă că la clasele experimentale se pune mai mult accent pe încadrarea obligatorie în subiect. De asemenea, trebuie subliniat faptul că la clasele experimentale au rezolvat corect şi complet problema 65,62% din numărul elevilor, faţă de 54,04% la cele de control.

Cu privire la stadiul în care se găsesc aceşti elevi în ceea ce priveşte modul de a opera cu cifrele, trebuie să subliniem că, spre deosebire de clasele experimentale, la care nici un elev nu a aşezat cele două operaţii în lanţ, la cele de control procentul este de 24,30%, ceea ce presupune un stadiu mai puţin avansat faţă de clasele experimentale, la care procentul creşte pentru efectuarea a două scăderi, pe rînd (50% la clasele experimentale, faţă de numai 13,51% la cele de control).

★

În scopul de a constata măsura în care se realizează interacţiunea cunoştinţelor de bază (limba romînă şi aritmetică) cu cunoştinţele din cadrul celorlalte obiecte de învăţămînt la clasele I—IV (cel de-al doilea obiectiv al acestei cercetări), am prelucrat protocoalele luate în timpul asistenţelor la lecţiile ţinute la clasele II—IV experimentale şi de control. Totodată, am urmărit să obţinem date cu privire la folosirea anumitor procedee, în vederea asigurării dezvoltării intelectuale a elevilor din clasele experimentale, în comparaţie cu cei din clasele de control, am urmărit să obţinem date despre de-

pendența formării condițiilor dezvoltării intelectuale de procesul de învățămînt și să vedem în care dintre sistemele procesului instructiv-educativ se dezvoltă mai bine copilul.

După cum se vede din tabelul alăturat, deosebirea mai mare s-a obținut la clasele experimentale, în ceea ce privește corelația în cadrul obiectului, obținîndu-se o diferență de 32,68%, pe cînd la corelația dintre obiecte diferența este mult mai mică (12,51%). Această diferență, deși arată o îmbunătățire în asigurarea corelației dintre obiecte, denotă, totuși, că procentul de nici 50% este încă destul de mic. La acesta se adaugă și faptul că nici din punct de vedere calitativ aceste corelații nu sînt satisfăcătoare — ele realizîndu-se încă superficial, fără să asigure în suficientă măsură, formarea asociațiilor din ce în ce mai complexe.

Tabelul 3

Anul școlar	Clasele	Corelația între obiecte	Corelația în cadrul obiectelor
1961—1963	Experimentale	45,84%	92,68%
	De control	33,33%	60,00%
Diferența		12,51%	32,68%

Corelații mai aprofundate între obiecte s-au realizat îndeosebi la limba romînă, unde profesorii au avut mai multă posibilitate de legare a cunoștințelor cu celelalte obiecte. De pildă, atunci cînd s-a predat bucata de citire „Călugărenii", la clasa a III-a, s-a arătat pe harta regiunii București unde se găsește localitatea respectivă și pe unde curge rîul Neajlov, realizînd corelația cu cunoștințele de geografie.

Principalul motiv pentru care rezultatele obținute la corelația între obiecte au fost mai slabe față de corelația în cadrul aceluiași obiect se datorește faptului că, predînd de puțin timp la clasele mici, profesorii n-au cunoscut suficient de bine programele claselor I—IV și nici conținutul manualelor. De asemenea, nu a existat nici o coordonare sistematică și susținută a planurilor calendaristice de către profesorii-diriginți ai claselor respective.

În vederea dezvoltării posibilităților de corelare ale copiilor s-a căutat să se folosească acele procedee care să-i activizeze pe elevi, să-i pună în situația să rezolve în mod independent anumite sarcini de cunoaștere, comparație, extragere a notelor esențiale și neesențiale ale fenomenelor și obiectelor, de verificare a celor constatate și de aplicare la viață, în noi condiții, a cunoștințelor astfel dobîndite.

Din protocoalele de lecții prelucrate reiese că și în ceea ce privește procedeele metodice folosite de cadrele didactice în predare, diferențele s-au obținut în favoarea claselor experimentale. În tabelul 4 dăm rezultatele comparative obținute în aplicarea procedeelor.

Aceste date ne arată în ce măsură au fost folosite, la clasele experimentale, diferite procedee în scopul de a dezvolta aptitudinile intelectuale ale elevilor.

Tabelul 4

Anul şcolar	Clasele	Procedee				
		Analiză	Sinteză	Comparaţie		Generalizări
				Asemănări	Deosebiri	
1961—1963	Experimentale	74%	56%	49,08%	43,76%	54,70%
	De control	71,72%	54%	17,16%	20,50%	14,57%
Diferenţa		+ 2,28%	+ 2%	+31,02%	+23,26%	+39,13%

Dar deosebirea între procedeele folosite de cadrele didactice, atît la clasele experimentale, cît şi la cele de control, se manifestă nu numai în datele cantitative, ci şi în calitatea procedeelor. Astfel, în clasele de control deseori se efectuează analiza incompletă, superficială a obiectului sau fenomenului. De pildă, la o clasă a II-a de control, înaintea citirii bucăţii „Doctorul pădurilor", li s-a arătat elevilor imaginea ciocănitoarei, li s-a dat denumirea pasării şi li s-a spus că trăieşte în pădurile de stejar şi de fag. Apoi, s-a trecut la analiza bucăţii de citire. Fixarea s-a făcut pe baza întrebărilor de la sfîrşitul bucăţii de citire, fără nici o preocupare pentru formarea reprezentărilor corecte şi complete despre ciocănitoare. Nu s-a stabilit — pe bază de intuiţie — mărimea, culoarea, caracteristicile ciocănitoarei, şi nici nu li s-a comunicat elevilor cum îşi dobîndeşte ea hrana.

La aceeaşi lecţie, la clasa experimentală, profesorul a adus în clasă pasărea împăiată. Astfel, elevii au cunoscut înfăţişarea ciocănitoarei, mărimea, modul ei de hrană, au observat ciocul ei puternic, gîtul scurt, ghearele care se înfig în scoarţa copacului. La culoare şi mărime au făcut comparaţie cu porumbelul pe care îl cunoşteau. După citirea bucăţii s-au făcut unele generalizări: „Ciocănitoarea este o pasăre de pădure, folositoare omului; aceste păsări trebuie să fie ocrotite". În lecţia respectivă s-au reîmprospătat cunoştinţele elevilor despre pădure, însuşite în cadrul lecţiilor „Bradul şi fagul" şi „Stejarul", despre insectele dăunătoare etc. În primul caz, s-a făcut o analiză superficială, nu s-a scos esenţialul din lecţia respectivă. În al doilea caz, s-a realizat o analiză completă, s-au studiat însuşirile esenţiale ale ciocănitoarei şi s-a realizat şi încadrarea într-un sistem al cunoştinţelor însuşite mai înainte. Atît învăţătorii cît şi profesorii au făcut generalizări; însă, în primul caz, generalizările au fost fixate fără o analiză amplă, pe cînd în lecţia de la clasa experimentală aceste generalizări s-au bazat pe analiza amplă a conţinutului studiat. În primul caz, nu s-a contribuit cu nimic la dezvoltarea posibilităţilor elevilor de a realiza corelaţia între cunoştinţe. În lecţia de la clasa experimentală această posibilitate, după cum s-a văzut, s-a realizat complet.

În dezvoltarea posibilităţilor de corelaţie în cadrul obiectului şi între obiecte, un rol însemnat îl au şi deprinderile de muncă independentă care se dezvoltă, atît în clasă, sub îndrumarea directă a cadrelor didactice, cît şi în afară de clasă, în mod deosebit în rezolvarea sarcinilor complexe din cadrul

temelor pentru acasă. La clasele experimentale s-a acordat o atenție mai mare rezolvării de teme individuale în timpul lecțiilor (31%, față de numai 14,50% la clasele de control).

Și din analiza temelor date pentru acasă reiese că în clasele experimentale s-a acordat o atenție mai mare temelor complexe (ținîndu-se totodată seama de nivelul de accesibilitate) decît temelor simple sau copierilor, care primează la clasele de control (vezi tabelul 5).

Tabelul 5

Anul școlar	Clasele	Teme simple	Teme complexe
1961—1962	Experimentale	10,65%	34,12%
	De control	21,75%	12,69%
Diferența		—11,10%	+21,43%
1962—1963	Experimentale	11,37%	43,12%
	De control	22,34%	28,72%
Diferența		—10,97%	+14,40%

În clasele de control au fost mai frecvente asemenea teme: „Copiați ultimele cinci rînduri din lecția de azi". În clasele experimentale li s-a cerut elevilor, de exemplu: să arate asemănarea și deosebirea dintre stejar și fag (clasa a II-a), de ce nu se găsesc păduri de brad la șes (corelație între limba romînă și geografie — clasa a III-a), să completeze la schema lecției din ce grupă de animale face parte delfinul (corelație în cadrul obiectului, la zoologie, clasa a IV-a etc.). Și la aritmetică s-au dat astfel de teme: completări și alcătuiri de probleme și rezolvarea lor etc.

Grija deosebită la clasele experimentale pentru munca independentă în clasă și pentru temele complexe a avut ca rezultat dezvoltarea în mai mare măsură — decît la cele de control — a deprinderilor de muncă independentă și totodată dezvoltarea posibilităților de corelație ale elevilor.

Corelarea cunoștințelor în cadrul aceluiași obiect la diferite clase și între obiectele predate în aceeași clasă s-a realizat pe tot parcursul lecțiilor. De exemplu, la clasa a II-a, la lecția de citire „Lupul la stînă", s-a făcut corelarea cu cunoștințele însușite de elevi în clasa I despre lup, la lecția „Vînătoarea de lupi" și la poezia „Iarna în pădure". În clasa a III-a au fost reluate aceleași cunoștințe despre caracteristicile lupului, la lecția „Prietenii lui Mihai" (cînd au fost valorificate și cunoștințele despre căprioară din lecția „Puiul de căprioară", din manualul de clasa a II-a). În clasa a IV-a, la lecția „Căprioara" de Emil Gîrleanu, s-a revenit asupra acestor cunoștințe însușite de elevi în clasele a II-a și a III-a, la lecțiile specificate mai sus.

În clasa a II-a experimentală cunoştinţele însuşite de elevi la gramatică despre „numele de fiinţe, de lucruri şi de fenomene ale naturii" au fost valorificate şi în cadrul citirii. Astfel, la lecţia de citire „Primii fulgi" (clasa a II-a) au fost analizate acele propoziţii în care se găseau substantive — nume de fenomene ale naturii (cer, vînt).

În clasa a III-a, la predarea subiectului, a propoziţiei simple şi a substantivului s-a făcut corelarea acestora cu cunoştinţele predate în clasa a II-a, reamintindu-se ceea ce s-a învăţat în clasa anterioară şi plecîndu-se de la această treaptă în predarea noilor cunoştinţe.

În clasa a IV-a experimentală, în afara corelării cu cunoştinţele însuşite în clasele precedente, s-a realizat şi corelarea cunoştinţelor de sintaxă cu cele de morfologie. De exemplu, la analiza sintactică a propoziţiei li s-a cerut permanent elevilor să arate prin ce este exprimată categoria respectivă, să spună tot ce ştiu în legătură cu aceasta (de exemplu: subiectul este exprimat prin substantiv, de genul, numărul, articulat sau nu). În clasa de control analiza s-a rezumat numai la cea sintactică.

Din lucrările de control la care s-a dat analiza sintactică şi morfologică a unei fraze alcătuite din patru propoziţii s-au constatat următoarele:

Corelarea cunoştinţelor de gramatică — sintaxă şi morfologie — se face la clasele experimentale în proporţie de 100%, faţă de numai 54,55% la cele de control, la care 45,45% elevi nu fac nici un fel de legătură între sintaxă şi morfologie. Se observă că la clasele experimentale elevii fac corelaţii corecte (complet şi incomplet), în proporţie de 97,22% (din care 50% complet), faţă de 51,51% la cele de control (din care numai 3,03 complet).

Aceste rezultate se datoresc exerciţiilor de analiză gramaticală, în care li s-a cerut elevilor în mod sistematic să facă legătura între cunoştinţele de sintaxă şi cele de morfologie. Ţinem să subliniem că, spre deosebire de clasele de control, aci elevii au fost obişnuiţi să folosească schema în proporţie de 91,66%.

Tot în scopul de a verifica posibilităţile elevilor din clasele II—III de a corela cunoştinţele în cadrul obiectului şi între obiecte, am aplicat o probă de compunere — povestire după un text literar. Dăm rezultatele în tabelul 6.

Elevii din clasele experimentale au reuşit să facă compunerea povestind selecţionat esenţialul din conţinutul textului în procent de 85,55%. Interpretările personale ne-au demonstrat că au înţeles ideea centrală a povestirii la un nivel mai ridicat decît cei din clasa de control.

Comparînd datele de la clasele a II-a experimentale şi de control cu cele de la clasele a III-a, vedem că în general s-a menţinut aproximativ aceeaşi proporţie, dovedind o creştere mai însemnată la clasa a III-a experimentală, la indicele: „Elemente de generalizare cuprinse în povestire". Această creştere este pe deplin explicabilă, prin creşterea posibilităţilor elevilor din clasele a III-a, faţă din cei din clasele a II-a, de a corela cunoştinţele, prin folosirea la aceste clase a unor procedee de sistematizare şi de generalizare a cunoştinţelor.

În afara povestirilor după un text dat, la clasele a III-a şi a IV-a au fost aplicate compuneri libere, în care elevii au folosit cunoştinţe însuşite la diferite obiecte.

Tabelul 6

Clasa a II-a

Clasele	Povestirea fidelă a textului literar	Povestirea selecționată, fără interpretări	Povestirea selecționată, cu interpretări	Sesizarea elementelor neștiințifice din povestire	Elemente de generalizare cuprinse în povestire	Ordinea corectă a ideilor
Experimentale	2,77%	5,55%	85,55%	85,55%	58,55%	50%
De control	23,28%	18,44%	55,26%	50%	28,94%	28,94%
Diferența	—20,51%	—12,89%	+30,29%	+35,55%	+29,61%	+21,06%

Clasa a III-a

Experimentale	2,77%	11,11%	88,55%	85,55%	75%	72,22%
De control	4,77%	30,95%	59,52%	61,90%	30,95%	57,14%
Diferența	— 2,00%	—19,84%	+29,03%	+23,65%	+44,05%	+15,08%

La clasa a III-a tema lucrării a fost: „Primăvara în regiunea noastră". Elevilor li s-au dat următoarele indicații verbale: „Folosiți cunoștințele de la limba romînă, geografie și istorie". Rezultatele au fost: pentru corelațiile corecte, 42,50% la clasele experimentale, față de 27,55% la cele de control.

La clasa a IV-a tema lucrării a fost: „Viața fericită a copiilor din patria noastră" (indicație verbală: să folosească cunoștințele de citire, lectură, istorie și geografie).

Din analiza acestor compuneri libere reiese — după cum arată și procentajele — că la clasele experimentale elevii au reușit să sistematizeze mai bine cunoștințele din diferite domenii și să le închege în compunere (40% la clasele experimentale, față de 31% la cele de control).

Corelarea cunoștințelor de *aritmetică* între clase și corelarea între capitole la aceleași clase, s-a urmărit atît în perioadele de repetare de la începutul și sfîrșitul anului școlar, cît și în predarea capitolelor noi. Astfel, s-a urmărit dacă elevii sînt conștienți de creșterea volumului de cunoștințe. Pentru aceasta, în lecțiile dirijate de la clasele experimentale au fost folosite următoarele procedee: li s-a cerut elevilor ca într-o problemă din care lipsea întrebarea finală să formuleze această întrebare, apoi să rezolve problema; să completeze problema din care lipsește una din date; să completeze problema cu una din date și cu întrebarea finală; să alcătuiască singuri probleme pe baza datelor spuse de profesor; să alcătuiască singuri probleme asemănătoare cu cele rezolvate în clasă; să alcătuiască probleme cu anumite operații; să alcătuiască și să rezolve probleme cu unități de măsură; să

alcătuiască şi să rezolve exerciţii cu anumite operaţii, sau din care lipseşte unul din termeni, care devine rezultatul operaţiei inverse, folosite pentru rezolvarea exerciţiului dat.

Dăm mai jos un exemplu de corelare a cunoştinţelor de aritmetică, la predarea unităţilor de măsură la o clasă a II-a experimentală (lecţia „Leul").

În discuţia pregătitoare care a urmat verificării unor exerciţii cu litri s-au pus întrebări prin care s-a făcut corelaţia cu toate unităţile de măsură învăţate pînă atunci. De fiecare dată copiii spuneau definiţia unităţii de măsură respective şi dădeau exemple de obiecte care se măsoară cu aceste unităţi. După o scurtă discuţie despre proveniența banilor şi la ce folosesc ei, li s-au arătat, pe rînd, copiilor monedele şi hîrtiile în circulaţie, cerîndu-li-se să le recunoască (corelarea cu materia din clasa I). Ţinem să subliniem că prezentarea fiecărei monede a constituit un prilej de formulare de mici probleme (de exemplu : ce se poate cumpăra cu 5 bani, cu 10 bani, cu 50 bani : 1/4 pîine, sau 2 bilete de tramvai, 2 fise de telefon etc.). La fel s-a procedat pentru toate celelalte monede, inclusiv pentru o sută de lei.

În cercetarea noastră, cum am mai arătat mai sus, am urmărit şi problema corelaţiei între obiecte, a cărei realizare are un rol însemnat în închegarea cunoştinţelor în sisteme. În cele ce urmează prezentăm cîteva exemple de corelare a *cunoştinţelor de geografie* (la obiectul geografie) *cu cele însuşite în prealabil la limba romînă şi la istorie.*

Cu prilejul predării cunoştinţelor despre raion (clasa a III-a) la o şcoală experimentală din raionul „30 Decembrie", s-au făcut următoarele corelări :

În discuţia pregătitoare şi în predarea noilor cunoştinţe (Raionul 30 Decembrie) elevii au fost conduşi să stabilească legături cu ceea ce au învăţat la istorie despre evenimentul petrecut la 30 Decembrie 1947.

De asemenea, elevii au arătat că denumirile raioanelor din Bucureşti sînt date în amintirea unor evenimente istorice, în amintirea marelui Lenin sau a unor conducători de răscoale (T. Vladimirescu) sau de revoluţie (N. Bălcescu).

Tot la clasele a III-a experimentale, la lecţia „Bucureştiul de altă dată", s-a făcut tot timpul corelarea cu lecţiile precedente din cadrul geografiei (corelare în cadrul aceluiaşi obiect), cu limba romînă şi cu istoria. Astfel, la începutul lecţiei s-a făcut o discuţie în care s-a stabilit ce fel de oraş este Bucureştiul, ce instituţii se găsesc în Bucureşti, de cine este condusă ţara, aşezarea geografică, raioanele cu care se învecinează şi direcţia în care se găsesc faţă de Bucureşti, forma de relief, cartierele aflate pe dealuri (dealul Spirei, dealul Viilor, dealul Văcăreşti, Cotroceni), apele curgătoare (Dîmboviţa, Colentina) ; apele stătătoare (lacurile) ; pădurile (rămăşiţe din codrul Vlăsiei). Legătura cu cunoştinţele de istorie s-a făcut atunci, cînd s-a vorbit despre dealul Spirei (la 13 septembrie 1848 aici s-a dat lupta pompierilor cu turcii), sau de Dealul Cotrocenilor (în anul 1821 Tudor Vladimirescu şi-a aşezat tabăra la Cotroceni — de aici denumirile de Şoseaua Panduri şi Drumul Taberei). Cu lecţiile de citire corelarea s-a făcut arătînd că tot de pe Dealul Spirei Aurel Vlaicu a zburat cu avionul său.

Astfel, aceste cunoştinţe dobîndite la diferite obiecte de învăţămînt au fost integrate într-un sistem de cunoştinţe despre oraşul în care locuiesc elevii.

La clasa a IV-a am aplicat o probă pentru verificarea posibilităților de corelare între cunoștințele de istorie, geografie și citire. Această probă a constat din următoarele întrebări: „În ce secol a avut loc răscoala țăranilor din 1907? De unde a pornit și pe unde s-a întins răscoala? Scrieți localitățile pe harta de contur (fiecărui elev i s-a dat cîte o hartă de contur pe care trebuia să noteze localitățile). Povestiți o întîmplare din timpul răscoalei pe care ați citit-o, fie din manualul vostru de citire, fie din alte cărți".

Așa cum reiese din datele obținute, elevii din clasele experimentale s-au achitat mai bine de sarcinile ce le-au fost date; ei au notat pe hartă și au indicat secolul în care s-au desfășurat evenimentele din 1907.

Trebuie menționat în mod deosebit faptul că cca. 30% din numărul total al elevilor din clasele experimentale, atunci cînd au trecut la povestirea unei întîmplări din timpul răscoalei, au căutat să și motiveze de ce s-au desfășurat astfel evenimentele și să arate cauzele care au dus la această răscoală. De asemenea, merită subliniat faptul că elevii din clasele experimentale au povestit mai multe întîmplări cunoscute din lecturile particulare parcurse de ei. Conținutul variat al povestirilor, motivările aduse, fără să li se ceară în probă, ne demonstrează și în acest caz, că acolo unde cadrele didactice au cerut elevilor în mod sistematic să facă astfel de motivări, s-a reușit ca elevii să fie deprinși să-și organizeze cunoștințele, folosindu-le corect în situații variate. Din această probă reiese mobilitatea cunoștințelor elevilor de la clasele experimentale ca rezultat al variatelor sarcini date elevilor în timpul anului școlar.

Învățătorul care predă toate obiectele deseori le spune elevilor că despre noile cunoștințe care li se predau ei știu din lecțiile de citire, de geografie etc. Acest fapt, care pare la prima vedere foarte firesc, împiedică mult dezvoltarea posibilităților de corelare la copii, mai ales la această vîrstă. Este bine cunoscut ce mare importanță are punerea elevului în diferite situații în care el să lege aceleași cunoștințe în variate forme, să scoată trăsăturile esențiale și neesențiale ale fenomenului dat.

Deseori, la cadrele care predau toate obiectele, asistînd la mai multe lecții, am sesizat că și în cazul cînd reiau cunoștințele de la un obiect la altul ele nu sînt analizate din puncte de vedere diferite. La ce duce acest procedeu? În loc ca interesul copilului să fie mereu treaz pentru noul pe care urmează să-l cunoască, în asemenea situații reluarea anumitor cunoștințe pe un plan cunoscut elevilor duce la alterarea interesului lor față de obiectul de studiu și ca urmare influențează negativ procesul de cunoaștere. Acest fapt a fost sesizat mai ușor de profesorii claselor experimentale, care s-au străduit să reia cunoștințele în noi relații, în noi generalizări. Astfel se explică de ce elevii din clasele experimentale reușesc să coreleze cunoștințele cu mai multă ușurință și mai corect.

★

Pe baza celor relatate mai sus, putem să desprindem cîteva concluzii.

Din cercetările noastre a reieșit că predarea unuia sau cel mult a două obiecte, dă posibilitate cadrului didactic să-și îndrepte atenția spre o predare mai perfecționată, folosind totodată mai mult material intuitiv. Dirijînd

observaţiile copiilor, el le formează reprezentări corecte despre fenomenele şi obiectele observate. Vocabularul elevilor se îmbogăţeşte adecvat celor observate, dîndu-li-se astfel o mai mare posibilitate de exprimare corectă. De asemenea, şi cunoştinţele devin mai precise şi mai bogate. Dacă în clasele de control cunoştinţele elevilor sînt înguste (uneori se consolidează empiricul), la clasele experimentale s-a depus multă stăruinţă pentru înarmarea elevilor cu cunoştinţe ştiinţifice. De asemenea, s-a insistat în a-i face conştienţi pe elevi de cunoştinţele pe care şi le însuşesc şi li s-a cerut în permanenţă să-şi motiveze răspunsurile.

Folosindu-se mult mai consecvent metoda comparaţiei, elevii s-au sprijinit în permanenţă pe cunoştinţele însuşite anterior despre animale, plante, fenomene ale naturii etc. şi s-au deprins să realizeze asociaţii complexe între diferite cunoştinţe — totodată dovedind mai multă mobilitate în aplicarea lor.

Toate acestea ne-au permis să confirmăm justeţea ipotezei de la care am pornit şi a măsurilor aplicate.

Din rezultatele arătate reiese clar că elevii din clasele mai mici sînt capabili să facă asociaţii între sisteme în cadrul obiectului şi între obiecte şi că li se poate forma deprinderea de a corela cu uşurinţă cunoştinţele din diferite domenii şi de a le subordona unele altora. Mai mult încă, corelaţia cunoştinţelor este posibilă încă din primul an de şcoală, desigur într-o mai mică măsură decît la clasele mai mari, la ai căror elevi posibilităţile de corelare cresc.

Corelarea cunoştinţelor elevilor poate fi realizată — şi încă la un nivel superior — cu condiţia îmbunătăţirii continue a muncii cadrelor didactice printr-o serie de măsuri a căror aplicare trebuie urmărită îndeaproape şi îmbunătăţită prin :

— O justă planificare a materiei pe baza unei cunoaşteri profunde a programelor şi manualelor şcolare la toate obiectele şi la toate clasele, pe baza cunoaşterii succesiunii materiei în cadrul obiectului, a legăturii lui cu celelalte obiecte de învăţămînt şi a încadrării lecţiilor în sisteme de lecţii, pentru ca astfel să li se înlesnească elevilor formarea unor reprezentări mai clare.

— Folosirea unor procedee cît mai variate şi eficiente (analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea).

— Folosirea unui material didactic adecvat, bogat şi variat.

— Folosirea în mai mare măsură a temelor de muncă independentă în cadrul lecţiei, cu scopul de a fixa şi de a lega cunoştinţele noi cu cele însuşite anterior într-un sistem unitar, pentru o mai bună înţelegere a problemelor din cadrul obiectului respectiv, în vederea însuşirii conştiente a cunoştinţelor şi a formării deprinderilor de muncă independentă.

— Valorificarea creatoare a cunoştinţelor mai vechi, în cadrul lecţiilor noi, pentru a-i face pe elevi să înţeleagă mai adînc şi mai temeinic diferitele legături dintre obiectele şi fenomenele studiate.

Din cele arătate mai sus reiese că studiul de faţă a căutat să confirme — pe baza materialului faptic — justeţea ipotezei cercetării efectuate în cadrul noului sistem, fără a avea pretenţia de a epuiza această problemă de-

osebit de importantă, ci din contră, de a deschide perspectiva unor cercetări de adîncire a problemei, în continuare.

În vederea obținerii unor rezultate cît mai bune în realizarea corelației, este necesar să se studieze în continuare și cu mai multă atenție unele probleme cărora noi nu le-am dat un răspuns definitiv în acest material, cum ar fi de exemplu:

— locul și formele de organizare a lecțiilor de recapitulare în cadrul fiecărui obiect de învățămînt, pentru a găsi căile cele mai adecvate de sistematizare a cunoștințelor;

— modul în care se gradează și se adîncesc aceste asociații de către elevi în diferite clase, pentru conturarea conținutului și sferei unor noțiuni de bază, accesibile la această etapă de școlarizare;

— posibilitățile de colaborare dintre cadrele didactice care predau la aceeași clasă, în vederea preîntîmpinării și combaterii unor greșeli tipice, care se manifestă mai ales pe linia deprinderilor de exprimare orală și scrisă, presupunînd o corelare sistematică și permanentă între cunoștințele de limbă pe care le folosesc elevii în prezentarea conținutului de idei din cadrul fiecărui obiect de învățămînt.

Pentru aceasta, este nevoie să se găsească noi forme de colaborare între cadrele didactice care predau la aceste clase, implicînd sarcini deosebite pentru directorul școlii, diriginte și comisia metodică din școală, cărora le revine sarcina coordonării acestei munci.

Numai în acest fel, noul sistem poate contribui la creșterea eficienței activității instructiv-educative în școala de 8 ani.

ВОПРОС О КОРРЕЛЯЦИИ ЗНАНИЙ В I—IV КЛАССАХ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

(Резюме)

В статье приводятся результаты исследования, проведенного в 1961—62 и 1962—63 улебных годах по воп осу о корреляции знаний в I — IV классах в условиях предметного преподавания (несколькими учителями).

В первой части указывается на необходимость реализации корреляции между системами внутрипредметных знаний и между знаниями, усвоенными по другим предметам.

Гипотеза иссследования: в условиях предметного преподавания коррелация не только возможна но и осуществляется на более высоком уровне при соответствующей организации процесса обучения.

Следует анализ двух главных вопросов:

а) реализация корреляции в обучении грамоте и арифметики в I-ом классе:

б) реализация междусистемной и междупредметной корреляции в особенности по румынскому языку и арифметике и их связь с остальными предметами во II — IV-ых классах.

Приводятся полученные результаты, указывающие на превссходство новой системы преподавания по сравнению с традиционной системой.

В заключительной части статьи авторы указывают на необходимые мероприятия для обеспечения реализации корреляции в процессе усвоения знаний.

LA CORRÉLATION DES CONNAISSANCES DANS LE PROCESSUS INSTRUCTIF AUX CLASSES I—IV OU ENSEIGNEMENT PLUSIEURS PROFESSEURS

(Résumé)

L'article présente les résultats obtenus sur la base de la recherche entreprise pendant les années scolaires 1961—1963 en ce qui concerne le problème de la corrélation des connaissances aux classes I—IV ou enseignent plusieurs professeurs, par spécialités.

Dans l'introduction, on montre la nécessité de réaliser la corrélation entre, d'un côté, les notions acquises dans le cadre d'un même objet et, de l'autre côté, entre les connaissances acquises à différents objets d'étude.

Dans la recherche en question, on a pris comme point de départ l'hypothèse que la corrélation entre les objets est non seulement possible, mais elle est réalisée à un niveau supérieur, lorsqu'il existe une action organisée du personnel enseignant.

Le contenu de l'article est axé sur deux grands problèmes : a) la réalisation de la corrélation entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et celui de l'arithmétique en première classe, la préoccupation centrale étant ici la transition depuis le réceptif-sensoriel au logique-rationnel, problème particulièrement important dans l'activité du petit élève ;

b) la réalisation de la corrélation entre les systèmes et les objets, surtout à la langue roumaine et à l'arithmétique et leurs liaisons avec les autres objets aux classes II—IV.

On présente successivement les résultats obtenus, ainsi que les causes qui ont influencé ces résultats.

En conclusion, on souligne la supériorité du nouveau système d'enseignement par objets ou par groupes d'objets et on indique les mesures à prendre pour réaliser une juste corrélation et pour renforcer l'efficience du processus instructif-éducatif.

CONCERNING THE CORRELATION OF KNOWLEDGE IN TEACHING BY SUBJECTS TO FORMS I—IV

(Abstract)

The article is a survey of the results obtained in the research-work carried out in the school-years 1961—1963 concerning the correlation of knowledge in the 1st-4th forms as part of the "several-teachers-teaching-by-subjects" system.

The Introduction stresses the necessity for the achievement of correlation of knowledge as part of the same subject, as well as belonging to different subjects. The research work under consideration had as its starting-point the hypothesis that in the case of teaching by subjects the achievement of correlation between subjects is fully possible if the teaching staff work jointly according to a plan.

The article tackles two major problems, viz. the achievement of correlation of knowledge in teaching reading, writing and arithmetic in the 1st. form, and the correlation of knowledge between systems and subjects (Rumanian and arithmetic in particular) in the 2nd-4ih forms.

The results obtained clearly show the superiority of this novel system of teaching by subjects or group of subjects.

The article concludes by expounding a series of measures to be taken in order to ensure the achievement of a correct correlation of knowledge making for a greater efficiency of education.

PROBLEME ACTUALE ALE EDUCĂRII DEFICIENȚILOR MINTAL ȘI A DEFICIENȚILOR CU TULBURĂRI DE VORBIRE

DORIN DAMASCHIN
candidat în științe, specialitatea defectologie

Cuprinsul :

1. Caracterul determinat al debilității mintale și al tulburărilor de vorbire.
2. Unele particularități fiziologice și psihologice ale acestor deficienți (specificul și posibilitățile compensatorii).
3. Mijloace și căi eficiente de educare și de integrare în viața socială a debililor mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire.

I. Omul ca ființă biologică și socială este supus determinismului social în înțelegerea lui materialist-dialectică.

În condițiile unor deficiențe sau îmbolnăviri, ca și în condițiile normale, organismul uman și condițiile de mediu, potrivit principiului determinismului, se găsesc în interdependență, în sensul că în totdeauna cauzele externe acționează prin condițiile interne. În relația dintre cauzele externe, social-economice și condițiile interne, rolul primordial în declanșarea și evoluția deficienței revine cauzelor externe. Faptul acesta are o importanță principială uriașă, din punct de vedere social și pedagogic-medical.

Medici, filozofi și gînditori cu idei înaintate au arătat că noțiunea de boală (de deficiență — *n.n*) este strîns legată totdeauna — direct sau prin factori apropiați sau îndepărtați — de condițiile materiale ale existenței sociale. Situîndu-ne pe o astfel de poziție înțelegem de ce deficiențe ca debilitatea mintală și tulburările de vorbire nu pot avea o predeterminare ereditară, așa cum pretindea engenia, în mare parte din cazuri.

Este știut că diferitele grade de oligofrenie ca debilitatea mintală, imbecilitatea și idiotia sînt determinate de gradul de intensitate a acțiunii traumatismelor, lezărilor, îmbolnăvirilor sau intoxicațiilor sistemului nervos central. Cu cît topografia leziunilor este mai extinsă și cu cît ea cuprinde straturi și niveluri diferite, cu atît forma deficienței este mai gravă.

Și în tulburările de vorbire găsim aceeași condiționare care însă poate varia de la cauze funcționale, la cauze psihologice sau la cauze sociale, pînă la lezarea gravă morfo-funcțională a centrilor vorbirii din scoarța cerebrală.

Interpretarea determinist-materialistă pune în lumină două aspecte ale acestei probleme: pe de o parte, numărul mare de deficienți din Romînia capitalistă se explică prin condițiile vitrege ale existenței sociale de atunci, iar, pe de altă parte, schimbările acestei realități se explică prin schimbarea condițiilor social-economice care se petrece astăzi în țara noastră.

Schimbarea condiționării externe, realizată în socialism, creează noi condiții și noi influențe cu caracter sistematic pedagogic-medical; se creează în esență premisele unor modificări interne compensatorii de restabilire, chiar și relativă, a deficienților mintal și cu tulburări de vorbire.

II. Dacă cauzele externe acționează prin condițiile interne, se pune problema *care sînt, sub raport fiziologic și psihologic, aceste condiții interne în debilitatea mintală și în tulburările de vorbire.*

La omul normal influențele externe se exercită pe un fond morfo-funcțional normal, ceea ce se reflectă în posibilitățile sale psihice-intelectuale nelimitate, în marea capacitate de asimilare a bunurilor cultural-spirituale și de adaptare la condițiile mediului în continuă schimbare. La debilul mintal, datorită lezării scoarței, funcția celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca și întreaga neurodinamică corticală prezintă aspecte specifice. Funcția motorie generală și funcția motorie specială (vorbirea) pot fi afectate în raport cu gradul deficienței. Slaba diferențiere fină a mișcărilor membrelor și a funcției locomotorii explică greutățile întîmpinate de majoritatea acestor deficienți în efectuarea mișcărilor fine la scriere și chiar la mers.

Deficiențele legate de motricitate sînt însoțite de slăbirea inhibiției interne, de generalizarea reflexelor condiționate, deci, de o slabă capacitate de concentrare.

Tulburarea raporturilor dintre scoarță și centrii subcorticali care condiționează aceste caracteristici favorizează și manifestări tipice emoționale, precum și accentuarea unor trăsături psihofiziologice, care, în general, la oligofreni se pot manifesta sub două aspecte opuse: excitabili și inhibabili.

Pe fondul acestei neurodinamici deficitar dezvoltate se constituie și activitatea psihică a deficientului. Percepțiile au un ritm mai încetinit, cîmpul perceptiv este îngustat, iar caracterul lor este nediferențiat. Aceste trăsături sînt și consecința modului în care se desfășoară analiza, diferențierile și sinteza, această ultimă activitate avînd la oligofren un caracter sumativ.

Deficiențele modului în care percep oligofrenii se reflectă și în elaborarea reprezentărilor la aceștia.

Reprezentările au un cerc restrîns, se caracterizează prin sărăcie de detalii și prin denaturarea raporturilor dintre imaginea obiectelor și a dimensiunilor lor.

Pe fondul dereglărilor morfo-funcționale ale interacțiunii dintre primul și al doilea sistem de semnalizare, al doilea sistem de semnalizare nu exercită suficientă acțiune reglatorie și de organizare a activității corticale în genere. Din această cauză sărăcia analizei, slaba diferențiere a excitanților asemănă-

tori, care fac ca și generalizările și abstractizările să fie slab dezvoltate la debilii mintal; faptul acesta se reflectă îndeosebi în modul dificil în care acești deficienți rezolvă problemele de aritmetică.

Și limbajul debilului mintal prezintă o serie de deficiențe, ca: eliziuni, înlocuiri de sunete, metateze, perseverări de cuvinte, anticipări de sunete, reduplicarea unor silabe etc.

Fenomenele acestea pot fi însoțite de o pronunție monotonă sau cîntată, datorită lipsei unei diferențieri timbrale și de intensitate ce poate surveni și prin tulburări ale analizatorului auditiv.

O altă serie de deficiențe se manifestă în construcțiile gramaticale sau în vocabular — agramatisme și sărăcie de cuvinte.

Tulburările de vorbire — atît la debilii mintal cît și la logopați — capătă o mare pondere în întreaga dezvoltare a deficientului, întrucît vorbirea, fiind în legătură cu principalii analizatori, generalizează întreaga activitate a creierului.

Dacă la debilul mintal tulburările verbal-motorii se dezvoltă pe un fond morfo-funcțional patologic și deci mai greu de reeducat, la copiii la care astfel de turburări nu sînt asociate cu debilitatea mintală, deci sînt normali sub aspect morfologic, prin intervenția logopedului vorbirea lor poate fi mult mai ușor reeducată și readusă la normal.

Este posibilă compensarea, chiar și relativă, a tulburărilor pe care le prezintă debilii mintal și, în acest caz, care sînt limitele și particularitățile acestui fenomen complex?

Este demonstrată teoretic și practic capacitatea excepțională de mobilizare biologică a organismului pentru a lupta împotriva unor tulburări sau deficiențe.

Trebuie însă să facem deosebire între fenomenul compensării în cazul pierderii unui analizator ca văzul, auzul, vorbirea, analizatorul motor, și fenomenul compensării în oligofrenie.

În primul caz, scoarța cerebrală este normală, cu deosebirea că o anumită zonă nu primește impulsuri specifice prin receptorul lezat.

În acest caz compensarea are loc pe baza restructurării într-o nouă schemă funcțională a activității analizatorilor normal dezvoltați, cu predominanța funcției unui analizator sau a altuia, determinată de condițiile externe de exemplu, la orb, tactul pentru cunoașterea nemijlocită a obiectului sau auzul pentru cunoașterea la distanță.

Compensarea lipsei funcționale a unui analizator vătămat are loc pe baza funcțiilor celorlalți analizatori normali. *Pe schema structurală a analizatorilor nelezați se dezvoltă noi relații funcționale, fără să apară sau să se dezvolte formații organice noi.*

La baza acestor restructurări stă exercițiul, îndeosebi activitatea în procesul muncii.

În afara muncii, a activității, fenomenul compensator nu se poate dezvolta.

În debilitatea mintală, deşi toţi analizatorii există, funcţia lor este mult diminuată datorită lezării în grade diferite a scoarţei cerebrale.

În acest caz, care pot fi sursele compensatorii şi cum acţionează ele? Problema aceasta este extrem de complexă şi încă insuficient cercetată şi elucidată în fiziopatologie.

Sîntem de părere că înaintarea în soluţionarea ei ar putea fi axată pe două ipoteze care din punct de vedere fiziologic pot fi confirmate.

Prima ipoteză se întemeiază pe ceea ce este stabilit ca sursă compensatorie în fiziologia ştiinţifică şi anume „rezervele" funcţionale ale emisferelor cerebrale.

Se ştie că fiecare analizator are o parte centrală (nucleul) în ale cărei celule se realizează analiza şi sinteza fină; la periferie aceste elemente sînt dispersate tot mai rar, dar se răspîndesc pe un teritoriu mai întins din scoarţă.

În fiziologia materialistă acestor celule li se atribuie funcţia de sursă compensatorie în diferitele leziuni ale scoarţei cerebrale.

Deşi traumatismele operatorii sau extirpările la care se referă fenomenul descris nu sînt în general identice cu fenomenul lezării scoarţei sau cu fenomenul de involuţie în oligofrenie, trebuie admis că mecanismul compensator poate fi considerat ca atare, cel puţin pentru celulele din acele zone care nu sînt afectate grav sau rămîn neatinse anatomic şi funcţional.

A doua ipoteză pe care o admitem asupra *sursei compensatorii în oligofrenie este formaţiunea reticulată.* Asupra acestei probleme trebuie să ne oprim mai pe larg, ea fiind mai puţin dezbătută, dar de actualitate în fiziologia nervoasă contemporană.

Încă din 1926 Pavlov considera centrii subcorticali ca *„un încărcător de energie"* pentru scoarţa cerebrală.

Cercetările ulterioare în fiziologie, au stabilit că pe toată întinderea trunchiului cerebral este localizată axial aşa-numita formaţiune recticulată, o reţea de fibre şi celule nervoase a cărei activitate se exercită nu asupra unei anumite zone din scoarţă, ci are un caracter difuz, acţionînd asupra întregii scoarţe. *Această formaţiune subcorticală reprezintă un sistem activator reticulat ascendent al impulsurilor care menţin excitabilitatea neuronilor corticali pentru perceperea semnalelor specifice din mediul ambiant.* Formaţiunea reticulată exercită asupra scoarţei o acţiune de tonifiere, un fel de *amplificator de mii de ori al energiei corticale.*

Întrucît această mobilizare funcţională este difuză pe întreaga scoarţă, putem emite ipoteza că la debilul mintal celulele din zonele neafectate sau slab afectate, excitate de formaţiunea reticulată, pot stimula compensator pe cale nespecifică sistemul aferent specific, stimulînd relativ în acest mod activitatea psihică a deficientului ca: percepţia, reprezentarea, memoria, gîndirea etc.

Verificarea acestor ipoteze prin cercetări experimentale clinice ar deschide noi perspective în explicarea fenomenului compensator care se poate constata în dezvoltarea debilului mintal încă în primele trei-patru clase elemetnare.

În prezent, într-o serie de țări, se experimentează pe scară largă diferite substanțe farmaco-dinamice cu acțiune asupra formațiunii reticulate, în scopul stimulării sau inhibării ei funcționale, pentru echilibrarea activității nervoase la cele două tipuri opuse care se întîlnesc la oligofreni : *tipul excitabil* și *tipul inhibabil.*

Deși se obțin unele rezultate pozitive, se pune problema dacă ameliorările ce se constată pe această cale se mențin ulterior, și în acest caz ce metode trebuie utilizate.

O caracteristică foarte importantă a formațiunii reticulate constă în faptul că orice modificare din mediul înconjurător o *activează funcțional*, provocînd o reacție susținută de orientare a sistemului nervos.

În acest mod, orice element de noutate cu o semnificație deosebită pentru organism creează, prin acțiunea reticulată, o stare de reactivitate a scoarței.

Astfel, în procesul de educare a debililor mintal introducerea elementului de noutate, modificarea unor elemente de ambianță și prin intervenția activă a deficientului, deschid perspective pedagogice-metodice de o valoare deosebită.

Pe aceste realități putem fundamenta unul din principiile esențiale ale educației debililor mintal și anume — *principiul activismului.*

Realizat pe diferite căi în procesul instructiv-educativ și îndeosebi în procesul muncii, prin acțiunea și implicațiile sale multilaterale, *principiul activismului deficientului trebuie să stea la baza terapiei pedagogice* și *prin muncă* în școlile ajutătoare, în clinici, ateliere etc.

Aceasta concordă cu faptul că *procesul compensator, în orice deficiență, nu poate avea loc în afara activității și a muncii.*

Ipotezele emise aici asupra surselor compensatorii în debilitatea mintală ar putea fi puse diferențiat în valoare în cercetarea experimentală, tocmai prin faptul că sub influența procesului de învățămînt și a muncii organizate în clasele I—IV se constată un progres evident compensator la oligofrenii mai puțin gravi.

În ceea ce privește tulburările de vorbire în logopatii, ele pot fi grefate pe un intelect normal.

Chiar în condiții foarte complexe ale unor lezări ale centrilor motori sau senzoriali ai vorbirii, starea psihică a deficientului poate fi relativ normală și, în acest caz, ea este fundamental diferită de starea psihică a deficientului mintal la care intervin modificări structurale în celulele nervoase și în întreaga dinamică corticală.

Deși pe un fond psihic normal, tulburările de vorbire avînd la bază *lezarea centrilor vorbirii, cauze psihologice* sau *cauze sociale* pot determina rămînerea în urmă temporară a dezvoltării psihice generale a deficientului.

Fenomenul rămînerii în urmă poate apare frecvent și ca o consecință a deficiențelor senzoriale, ca: orbire, ambliopie, surditate, hipoacuzie etc.

De aceea trebuie să atragem atenția asupra caracterului actual al problemei *diagnosticării diferențiate* riguroase a înapoierii mintale în oligofrenie de *rămînerea în urmă* sau *întîrzierea mintală*, care este o stare deficitară temporară pe un fond psihic normal.

Diferențierea acestor două categorii se pune în evidență și prin faptul că, sub influența procesului de învățămînt, întîrziatul mintal poate să se restabilească în primii ani de școală, în timp ce debilul mintal face progrese foarte reduse și limitate. Primul devine un copil dezvoltat normal din punct de vedere intelectual, chiar în cazul lipsei unor analizatori, în timp ce la al doilea deficiența rămîne relativ ireversibilă, sub toate aspectele.

Avînd în vedere faptul că realități atît de deosebite pot fi confundate într-un moment din dezvoltarea fenomenului, datorită unor aspecte comune temporar celor două deficiențe, se impune stabilirea unui diagnostic diferențiat, pe baza unei analize științifice a cazurilor.

Sînt cunoscute greșelile grave din trecut cînd, prin folosirea metodei testelor, se ajungea la confuzii grave între deficiența ireversibilă și o stare trecătoare, recuperabilă.

Criteriul de bază în această problemă de mare răspundere pentru medic și defectolog trebuie să-l constituie *conduita copilului în activitate*, asociată cu *cercetarea multilaterală obiectivă a dezvoltării copilului.*

Problema testelor trebuie revăzută de pe poziții științifice, întrucît nu orice probă trebuie considerată ca neștiințifică. Acele probe, de exemplu, care prin aplicare și repetare pot conduce la elaborarea unor deprinderi speciale sau generale (profesionale) și care pot dezvălui în acest stadiu prezența unor aptitudini trebuie considerate ca atare.

Printre metodele obiective de cercetare este și metoda electroencefalografică, metoda înregistrării biocurenților creierului; această metodă, însă, trebuie asociată și cu alte metode obiective, pentru a se confrunta și compara rezultatele. Sînt cunoscute diferențele dintre electroencefalograma oligofrenului și cea a copilului normal. La oligofrenul cu leziuni grave ale scoarței apar undele delta iar forma undelor este lentă și de mare amplitudine.

La copiii rămași în urmă (diagnosticați greșit ca oligofreni) apar în toate regiunile creierului undele alfa, ceea ce indică lipsa unor leziuni ale creierului.

Nu vom enumera și metodele clasice de diagnosticare a elevului, ele fiind bine cunoscute, ci vom da numai unele indicații de principiu care ar putea orienta cunoașterea și diagnosticarea înapoierii mintale (debilității mintale) spre deosebire de *rămînerea în urmă temporară a copiilor cu tulburări de vorbire* și de alte cazuri.

Studierea trebuie să se facă pe baza următoarelor principii:

1. Să fie sistematică și de lungă durată.
2. Să-și fixeze scopuri bine definite.
3. Să cerceteze manifestările copilului în dinamica modificărilor în muncă și în genere în activitate, utilizînd metode și procedee variate de cercetare.
4. Să urmărească eficacitatea măsurilor pedagogice aplicate — pentru continua lor adaptare la evoluția progresivă, compensatorie a deficienței.

Unele obiective ce pot *fi cercetate* în scopul precizării diagnosticului ar putea fi prezentate astfel:

1. Date asupra biografiei copilului (anamneza).
2. Aspectul exterior și starea fizică a copilului.
3. Sfera motrică generală și specială.
4. Vorbirea.
5. Particularitățile comportării în joc și în alte activități.
6. Volumul cunoștințelor și deprinderilor.
7. Orientarea în mediul înconjurător, cercul reprezentărilor
8. Comportarea și trăsăturile ei caracteristice.
9. Cercetarea experimentală a proceselor psihice.

Problema de mare importanță a diagnosticului diferențiat se găsește în fața unor noi perspective pe care le deschide cibernetica. Avem în vedere prelucrarea automată cibernetică a stabilirii diagnosticului, fapt deja realizat pentru anumite maladii.

În problema restabilirii deficiențelor de vorbire trebuie să avem în vedere cîteva aspecte, cucerite deja de fiziologia științifică:

Funcția vorbirii este rezultatul activității principalilor analizatori — motor, verbal, vizual, auditiv — în interacțiunea dintre funcția receptorilor și a zonelor corticale, cu participarea formațiunii reticulate descrise aici.

Analizatorul *motor al vorbirii* nu se poate dezvolta decît în unitate cu dezvoltarea *funcției motorii generale*, iar în cazul unor insuficiențe a funcției motorii generale nu se poate separa funcția analizatorului motor al vorbirii.

Pentru practica logopedică este important să se țină seama de conexiunea acestor două coloane motrice, iar în terapeutica pedagogică prin muncă, educație fizică, gimnastică ritmică trebuie să se urmărească dezvoltarea *motricității generale* care condiționează dezvoltarea motorie a vorbirii. Între exercițiile preconizate în acest sens, jocul cu patinele cu rotile, bicicleta, mingea sînt îndeosebi indicate.

Este știut că vorbirea are un caracter extrem de automatizat și că dirijarea acestei automatizări se realizează pe calea conexiunilor inverse.

Problema aferentației inverse și acceptorul acțiunii sînt mecanisme fiziologice a căror cunoaștere prezintă o deosebită importanță pentru practica logopedică.

Stimularea conexiunilor inverse prin mijloace care antrenează participarea specifică a analizatorilor vizual, motor, auditiv, vibrator în interacțiune are o acțiune eficientă în educarea și în reeducarea vorbirii deficientului.

Între aceste mijloace deosebim citirea pe buze la hipoacuzicii gravi și surdo-muți, exercițiile vibratorii, exercițiile vizuale prin utlizarea biosciloscopului catodic etc.

Biosciloscopul redă vizual, cu o înaltă sensibilitate, prin oscilogramă, caracteristicile de frecvență și intensitate ale sunetelor, deficientul corec-

tîndu-şi propria pronunţie în comparaţie cu pronunţia normală a experimentatorului.

Experimentele efectuate de noi la Şcoala specială profesională de surdomuţi din Bucureşti * arată că folosirea biosciloscopului catodic reprezintă în prezent mijlocul cel mai avansat şi modern în corectarea şi în educarea eficientă a vorbirii la surzi. Surdul, fiind lipsit de resturi de auz, chiar dacă urmăreşte pe buzele interlocutorului forma de pronunţie a sunetelor, înţelegînd aceasta, nu poate să-şi dea seama în aceeaşi măsură de modulaţie, intensitate şi ritm, ci numai vizual, pe oscilogramă.

Rezultate bune în corectarea vorbirii la surzi, hipoacuzici, laringectomizaţi se obţin prin utilizarea biosciloscopului.

Corecţia vorbirii prin biosciloscop se poate realiza eficient în două direcţii:

a. Prin controlul şi corectarea formei şi frecvenţei sunetului.

b. Prin controlul şi corectarea ritmului, modulaţiei şi intensităţii vorbirii.

III. Ne vom referi, în continuare, la unele probleme pedagogice-metodice actuale ale educării deficienţilor mintal şi cu tulburări de vorbire.

Întemeindu-ne pe raporturile dintre formaţiunea reticulată şi scoarţa cerebrală, precum şi pe activitatea compensatorie a sistemului nervos central, analizate aici, am subliniat importanţa şi semnificaţia *principiului activismului*, a muncii în procesul educării acestor deficienţi.

În şcolile noastre ajutătoare nu se aplică oare acest principiu? Răspunsul este şi da şi nu. Trebuie observat că ponderea activităţii copiilor debili mintal mai păstrează în unele şcoli un accentuat caracter intelectual-livresc, insuficienta alternanţă a activităţilor teoretice cu activităţile de muncă practică. Activităţile teoretice, ca şi celelalte activităţi, prin volumul şi forma de predare duc deseori la supraîncărcarea elevilor. Chiar şi unele activităţi practice sînt astfel organizate, încît nu asigură copilului condiţii optime de mişcare, de aer, condiţii de igienă cerebrală atît de necesare (5—8 ore pe zi de muncă în clasă duc inevitabil la stagnare şi la decompensare).

Noile planuri şi programe vor trebui să reflecte o nouă concepţie, din acest punct de vedere, şi să însemne o cotitură în procesul de educare şi de reeducare a acestor deficienţi.

Trebuie prevăzută în mod deosebit participarea acestor deficienţi la unele munci agricole care, prin condiţiile şi specificul influenţei lor, contribuie mai eficient la restabilirea deficientului. Munca fizică efectuată raţional constituie o sursă imensă de stimuli activatori ai analizatorului motor, vizual, auditiv, tactil etc., prin aceasta stimulînd activitatea cerebrală în ansamblu.

* Vezi: *„Funcţia integratoare a analizatorului vizual prin bioscicloscopul catodic în deficienţele auditive, verbal motorii"*, în Buletinul pedagogic al Ministerului Sănătăţii şi Prevederilor Sociale, nr. 3/1963.

Elementul de noutate, schimbarea programului de impresii constituie un continuu activator și stimulator al formațiunii reticulante și prin aceasta, așa cum am arătat mai sus, al scoarței cerebrale. Între tratamentul medical și tratamentul prin muncă ultimul se dovedește cu mult mai eficient la oligofreni, în general. De aceea, introducerea unor noi profesiuni care să se practice în aer liber, cu cerințe de efectuare mai elementare și descompuse în operații simple, constituie totodată o problemă de educație și o problemă de producție.

O problemă nouă pentru procesul de instrucție și de educație a acestor deficienți o constituie introducerea *învățării programate și a mașinilor de învățat*, așadar a cuceririlor pe care le oferă tot mai larg cibernetica.

Dacă pentru procesul învățării — în cazul copiilor normali — cibernetica deschide perspectiva revoluționării vechilor metode cu influențe considerabile asupra asimilării cu un efort redus, pentru deficienții mintal și pentru copiii rămași în urmă datorită tulburărilor de vorbire se întrevede posibilitatea grăbirii procesului de asimilare a cunoștințelor, a capacității adaptative și de compensare a deficienței. Avantajele învățării programate la acești deficienți sînt determinate de faptul că accentul se pune pe două principii menționate mai sus și care au largă eficiență adaptativă și compensatorie: activizarea elevului și individualizarea procesului instructiv-educativ.

În învățarea programată fără utilizarea mașinilor cibernetice se deosebesc următoarele aspecte:

1. Programarea materialului ce trebuie predat.

2. Programarea proceselor prin care materialul se însușește, a trăsăturilor psihice care trebuie formate la elevi în procesul instruirii.

3. Programarea activității instructive însăși; în ce fel trebuie realizate prevederile programei.

În primul caz, programarea înseamnă stabilirea conținutului, a succesiunii materialului inclus în procesul de învățămînt.

Al doilea aspect al programării se referă la procesele pe care trebuie să le realizeze în acțiune elevul, precum și la procesele ce se dezvoltă ca rezultat al instruirii. Acesta constituie programul acțiunilor elevului, iar realizarea acestor procese reprezintă în parte și scopul predării.

Cel de-al treilea aspect al programării se referă la procedeele de instruire, la programarea acțiunilor pe care trebuie să le desfășoare profesorul pentru atingerea scopului.

Discuțiile în legătură cu actuala formă de elaborare a programelor școlare pentru copiii din școlile de masă deschid perspectiva unei înțelegeri mai largi a realităților din acest domeniu și în școlile speciale. El arată că unele programe se reduc la simple enunțări de titluri în formă foarte generală și vagă. Trebuie observat în această ordine de idei că procesul de selecție a cunoștințelor nu este suficient avut în vedere și nici realizat. În elaborarea unor

deprinderi nu se are totdeauna în vedere programarea pe operații simple, elementare, accesibile deficienților și nu se clarifică structura acestora. De aceea apare necesitatea modelului pentru procesul învățării. La noi, astfel de modele experimentale au fost elaborate și introduse de către prof. Gh. Zapan de la Universitatea din București, în cadrul psihologiei muncii, obținîndu-se bune rezultate în programarea acțiunilor implicate în diferite profesiuni. Unele modele experimentale au fost introduse și la Școala specială profesională de orbi — Vatra Luminoasă, cu bune rezultate pentru orientarea și pregătirea profesională a orbilor.

Educarea deficienților mintal și cu tulburări de vorbire, în condițiile progreselor înregistrate în fiziologie și în cibernetică, deschide noi perspective în căutarea de noi soluții teoretice și practice în munca de cercetare și de învățămînt în acest domeniu.

CONCLUZII

Educarea și reeducarea deficienților mintal și cu tulburări de vorbire, în condițiile *transformărilor social-economice* care au loc în țara noastră, ale *noilor cercetări în fiziologia nervoasă superioară* și ale *dezvoltării cibernetici*, pun probleme noi și actuale și deschid noi perspective teoretice și practice.

Situîndu-ne în această problemă pe poziția *determinismului social* nu înseamnă a recunoaște numai rolul pe care-l au cauzele social-economice în apariția deficiențelor, ci a vedea și *valoarea organizării tuturor factorilor externi în vederea prevenirii și tratării acestor deficiențe.*

Alegerea și aplicarea celor mai judicioase mijloace și metode de educare și de reeducare sînt condiționate, în esență, de *cunoașterea particularităților elaborării proceselor compensatorii la deficienții mintal și cu tulburări de vorbire.*

De aceea, cercetarea mai largă a rolului pe care-l au *formațiunea reticulată* și *„rezervele" funcționale ale scoarței* în condițiile neurodinamicii deficitare la oligofreni și la unii deficienți cu tulburări de vorbire prezintă nu numai o importanță teoretică, dar și o deosebită valoare pedagogică, practică.

Aceasta ar putea explica și dirija intervenția prin diferite *substanțe formacodinamice*, rolul și *particularitățile organizării activității și muncii fizice*, precum și organizarea *elementului de noutate* și a programului de impresii pentru *stimularea funcțională a scoarței cerebrale la oligofreni.*

Introducerea aparaturii electronice și a metodelor cibernetice în precizarea diagnosticului și în educarea acestor deficienți prezintă avantajul unor noi rezerve de intervenții, unor noi perspective, care cu mijloacele clasice nu au putut fi atinse.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО — ОТСТАЛЫХ И С РАССТРОЙСТВАМИ РЕЧИ

(Резюме)

Вопрос воспитания и перевоспитания умственно-отсталых и с расстройствами речи приобретает новое значение в свете новейших исследований ретикулярной системы и кибернетики.

Узнавание действия внешних причин через внутренние условия открывает перспективу пониманию изменений внутреннего фактора под влиянием общественно-экономических, санитарных и воспитательных условий, которые коренным одразом изменились в нашей стране.

По мнению автора, исследования следует провести в следующих направлениях:

— стимулирование ретикулярной системы новыми фармакодинамическими ее-ществами;

— труд на свежем воздухе;

— программированное обучение;

— пспользование кибернетических машин для уточнения диагностика и электронных машин для развития речи.

PROBLEMES ACTUELS DE L'EDUCATION DES DEFICIENTS MENTAUX ET DES DEFICIENTS AVEC DES TROUBLES DU LANGAGE

(Résumé)

Le problème de l'éducation et de la rééducation du débile mental et des déficients avec des troubles du langage, à la lumière des principes du déterminisme social et des recherches récentes sur la formation réticulaire et la cybernétique, présente des aspects nouveaux et actuels.

L'étude de l'action des causes extérieures et des conditions intérieures ouvre la perspective de comprendre le facteur interne sous l'influence des conditions sociales-économiques, médicales et éducatives, lesquelles se sont radicalement modifiées dans notre pays.

La recherche en vue de trouver de nouvelles voies pédagogiques et méthodiques et de dépasser les résultats obtenus jusqu'à présent, doit s'orienter en de nouvelles directions:

— La stimulation de la formation réticulaire par de nouvelles substances pharmacodynamiques;

— Le travail rationnel en plein air;

— L'apprentissage programmé;

— L'utilisation des machines cybernétiques pour préciser le diagnostic dans les troubles du langage avec des étiologies différentes;

— L'utilisation des appareils électroniques pour la rééducation du parler.

De tels moyens constituent des réserves pour des interventions nouvelles et élargissent les perspectives théoriques et pratiques de l'éducation de ces déficients.

TOPICAL QUESTIONS OF THE EDUCATION OF THE MENTAL DEFECTIVES AND OF THE DEFECTIVES DISPLAYING SPEECH TROUBLES

(Abstract)

The question of educating and re-educating the mental defectives and the defectives displaying speech troubles in the light of the principle of social determinism, of fresh research work on the reticulate formation and of cybernetics shows new topical aspects.

The explanation of the action of external causes by internal conditions open up the prospect to the understanding of the changes undergone by the internal factor under the influence of the social-economic, medical and educational conditions which have radically changed in this country.

Any search for fresh educational and methodological ways apt to bring about better results in mental deficiency than the ones obtained so far should be carried out on the following lines:

1) *Stimulation of the reticulate (subcortical) formation through the agency of some new pharmaco-dynamic substances.*
2) *Rational open-air work.*
3) *Programmed learning.*
4) *Use of cybernetical devices in diagnosing speech troubles with different aetiologies, and of electronic apparatus for speech re-education.*

UN PROPAGATOR TRANSILVĂNEAN AL IDEILOR PESTALOZZIENE

Lector univ. ADAM DANKANITS
Institutul pedagogic de 3 ani, Tg. Mureș

În afară de ideile pedagogice ale lui Comenius, Locke și Rousseau [1], învățămîntul din țara noastră a fructificat — la timpul său — și opera pestalozziană. Pînă în prezent, în literatura de specialitate erau considerate ca primele manifestări în această privință articolul apărut despre marele pedagog într-o revistă clujană [2] și mai ales activitatea lui Ștefan Ludwig Roth, care la sfîrșitul deceniului al doilea a petrecut un an în instituția pedagogului elvețian [3].

Realitatea — ca de obicei — este mult mai bogată decît s-ar părea, pe baza acestor date sumare. Ideile progresiste au pătruns prin multe căi, în majoritatea cazurilor fără să fi lăsat urme literare. La începutul secolului al XIX-lea mulți intelectuali transilvăneni au urmat studiile lor superioare în Germania și în Elveția, unde au putut face cunoștință cu ceea ce înseamnă progres în viața culturală, și întorcîndu-se în țară, ei au propagat idei progresiste în cercuri mai restrînse sau mai largi.

În rîndul lor merită să fie amintită modesta figură a cărturarului Tompa Adam, care face parte din categoria acelor intelectuali, care rămîn în umbră, cu toate că activitatea și personalitatea lor intelectuală nu pot să fie declarate neînsemnate.

---

[1] În 1771 apare la Cluj, în traducere, lucrarea lui Locke „A gyermekek neveléséről" și apar traduceri în manuscris după „Emile" (în Biblioteca documentară Bolyai din Tg. Mureș).

[2] Articolul intitulat „Pestalozzi Henrik nevelési iró" a apărut în Erdélyi Muzeum, în anul 1817.

[3] Mai tîrziu în deceniul al cincilea, în Transilvania devenise simțitoare răspîndirea ideilor pestalozziene. Astfel, în 1842 apare o care de aritmetică, la Cluj, care este redactată de către Brassai Samuel în spirit pestalozzian (Szamitási Szokratesz), iar cu cîțiva ani în urmă Cercul de pedagogi din Cluj își punea în programul lui popularizarea pedagogiei pestalozziene (vezi: Vita Zsigmond, a Kolozsvári Nevelöi kör törtenete, în Erdely Muzeum).

Biblioteca lui Tompa — aproape singurul martor al vieții sale — schițează un intelectual cu o cultură vastă. Între cele o sută de cărți păstrate azi în Biblioteca documentară din Aiud, găsim lucrări din diferitele domenii ale științei și culturii : matematică, științele naturii, medicină, arhitectură, istorie, lingvistică, filozofie, literatură și pedagogie, reprezentate în această colecție prin lucrările cele mai marcante ale epocii. Posesorul lor a manifestat un deosebit interes față de matematică și în special față de problemele geometriei neeuclidiene. Se pare că pedagogia a fost știința care a stat în centrul atenției lui Tompa. Pe lîngă o serie de lucrări mai puțin importante, găsim în colecția sa opera „Emile" de Rousseau, cartea lui Bell despre metoda lancasteriană, precum și lucrările lui Pestalozzi.

Într-una dintre cărțile lui Tompa (cota 536/ca) sînt cîteva însemnări biografice sumare, din care aflăm că e născut dintr-o familie de intelectuali la Clopotiva, în 1787. Studiile primare și medii le-a terminat la Colegiul din Aiud, între anii 1802—1811 [4].

Cariera sa de mai tîrziu poate fi urmărită, însă, în mod aproape exclusiv, numai pe baza însemnărilor făcute în cărțile sale. Astfel, aflăm că în 1811 era la Viena, iar după doi ani îl găsim deja în aceeași localitate cu Pestalozzi — la Yverdun.

În acea perioadă fostul cetățean de onoare al Republicii Franceze se afla în punctul culminant al influenței și popularității sale. Nu este deci de mirare că, pe lîngă atîți vizitatori din alte țări, apare și primul transilvănean pentru a studia rezultatele experiențelor marelui elvețian.

Chiar și înainte de a ajunge în posesia dovezilor în acest sens, putem afirma cu siguranță că Tompa a făcut cunoștință cu Pestalozzi. Se poate presupune că un student cu posibilități materiale reduse, care mulțumită unei burse sau fiind însoțitor al unui copil aristocrat, a putut să ajungă în străinătate cu prilejul unor excursii și să se oprească pentru un timp mai îndelungat chiar la Yverdun. O carte cumpărată în 1813 și două volume în aprilie 1814 [5] dovedesc că Tompa a stat luni de zile în orășelul de pe malul lacului Neuburger. Mai mult, două dintre aceste volume sînt lucrări strîns legate de activitatea lui Pestalozzi („Die Anwendung der Zahl... nach Pestalozzischen Grundsätzen...", Heidelberg, 1810 și „Die Elemente der Algebra nach Pestalozzischen Grundsätzen...", Heidelberg, 1810).

După o scurtă pauză (cînd s-a reîntors în Transilvania), în 1815 Tompa era la Universitatea din Göttingen, unde a urmat studiile pînă în anul 1817.

În această perioadă, Tompa a făcut încă un drum în Elveția, la Hofwyll, unde a cunoscut pe colaboratorul cel mai apropiat al pedagogului elvețian, pe Fellenberg [6]. După aceea a vizitat, a doua oară pe Pestalozzi. De data aceasta a stat cîteva luni la Yverdun. Pe cărțile cumpărate aci găsim însemnări din decembrie, 1816 și din aprilie, 1817. Volumele sînt legate tot de pedagogia

[4] Vezi : Registrul fundațiilor Colegiului din Aiud, Biblioteca documentară, Aiud, Ms 195.
[5] Vezi cărțile cu cota 6199, 5772, 7032.
[6] Vezi cartea cu cota 8002.

pestalozziană [7] („Die Elemente der Zahl... nach Pestalozzischen Grundsätzen"; „Reden von Pestalozzi"; „Die Elemente der Form und Grosse... nach Pestalozzi Grundsätzen...").

Drumul vieții lui Tompa s-a pierdut mai tîrziu în negura vremii. În 1817 a cumpărat cărți la Halle și la Amsterdam, iar în 1818 și în 1825 la Aiud, unde era profesor fratele său. Doi ani mai tîrziu îl găsim din nou la Viena. Este foarte probabil că și de data aceasta însoțirea unui fiu de aristocrat i-a permis călătoria. Cel puțin, în 1838, cînd s-a căsătorit, în matricola din Tîrgu-Mureș era trecut ca pedagog la familia Telde.

Cu moartea lui — în 1855 — se încheie viața unui intelectual transilvănean, care a avut un destin oarecum tipic pentru Transilvania din perioada destrămării feudalismului [8]. Tompa nu a fost singurul cărturar care, deși avea o activitate publică fructuoasă, a fost totuși condamnat să-și ducă viața în umbră. Structura societății feudale deschidea perspective foarte înguste în fața intelectualității.

Deși împrejurările erau vitrege pentru desfășurarea unei activități pedagogice susținute, credem că nu a putut rămîne fără ecou contactul personal al cărturarului transilvănean cu Pestalozzi. Popularizînd ideile lui Pestalozzi în cercul prietenilor săi, el a adus un aport însemnat la răspîndirea lor.

ТРАНСИЛЬВАНСКИЙ НОСИТЕЛЬ ИДЕЙ ПЕСТАЛОЦЦИ

(Резюме)

Приводится краткое описание жизни и творчества Адама Томпы, современник Песталоцци. Адам Томпа был лично знаком с выдающимся педагогом.

В его библиотеке нашлось несколько томов о творчестве и деятельности Песталоцци, а также свидетельства о распространении идей великого педагога Адамом Томпой.

UN PROPAGATEUR TRANSYLVAIN DES IDÉES PESTALOZZIENNES

(Résumé)

L'auteur nous présente l'homme de culture Adam Tompa, contemporain de Pestalozzi, qui a voyagé à Yverdun et a connu personnellement le grand pédagogue.

Dans sa bibliothèque, on a trouvé des volumes concernant l'activité de Pestalozzi et une série de témoignages relatifs à la diffusion des idées pestalozziennes, entreprise par Adam Tompa.

[7] Vezi cărțile cu cota 5746, 5775, 6111.

[8] Vezi anunțul despre înmormîntarea sa, în colecția Arhivei filialei Academiei R.P.R. din Cluj, scris. nr. 1675.

A TRANSYLVANIAN PROPAGATOR OF PESTALOZZI'S IDEAS

(Abstract)

The author introduces the general reader to the scholar Adam Tompa, a contemporary of Pestalozzi's, who travelled to Yverdun and so become personally acquainted with that great pedagogue.

In the scholar's private library books were found about Pestalozzi's activity as well as many other documents testifying to the spreading of his ideas by Adam Tompa.

CONSULTAŢII – DISCUŢII

CÎND, CU CE ŞI CUM SĂ ÎNCEPEM EDUCAŢIA MUZICALĂ A COPIILOR

Încă de cînd am intrat în învăţămînt ca profesor de muzică, am predat muzica vocală nu numai în şcoala medie, ci şi în *şcoala elementară*, în mod voluntar.

De la început am constatat că elevii, atît cei mici cît şi cei mari, învaţă, cu plăcere, după auz, cîntece frumoase, dar fug de învăţarea notelor şi a teoriei muzicale, pe care nu reuşesc să şi le însuşească, cu toate străduinţile învăţătorului sau ale profesorului. Acest fapt m-a făcut să caut care este cauza acestei stări de lucruri şi remediul ei.

Studiul experienţei unor pedagogi ca M. A. Rumer (U.R.S.S.), Maurice Chevais (Franţa), Boris Tricicov (Bulgaria), G. Breazul şi Ion Costescu (Romînia), experienţa lui Bonceo Bocef, urmaşul lui B. Tricicov, în Bulgaria, cît şi experienţa mea, m-au dus la precizarea unor principii esenţiale de pedagogie muzicală, care rezolvă problema : cînd, cu ce şi cum să începem educaţia muzicală a copiilor.

Muzica este un gen al artei şi ea trebuie să fie predată nu ca tehnică şi teorie, ci ca artă care se adresează direct sensibilităţii copiilor şi îi emoţionează prin mijlocirea cînteculuri, a operei muzicale, a elementelor de melodie, de ritm şi de armonie, care sînt mijloacele de expresie ale artei muzicale.

Sunetele muzicale care alcătuiesc melodia se găsesc, în opera de artă, în diferite raporturi unele faţă de altele şi, în primul rînd, faţă de *sunetul central*. Aceste multiple raporturi dau naştere la diferite semnificaţii muzicale, pe care nu le putem explica prin cuvinte, decît în ceea ce au ele comun cu alte domenii ale activităţii omeneşti. Sensul lor muzical nu-l putem înţelege decît executînd şi ascultînd muzica. Explicaţiile, interpretările verbale care se dau fenomenelor muzicale, ajută la intuirea acestor fenomene, dar nu le pot înlocui.

Spre exemplu, semnificaţia expresivă muzicală a unui interval de cvintă ascendentă, mai ales pe tonică şi dominantă, nu poate fi cunoscută numai pe calea obişnuită, logică, ci pe cale estetică, pe calea sensibilităţii, care cuprinde elementul senzorial şi pe cel emoţional. Diferenţa de expresie între o terţă majoră şi una minoră, ambele pe tonică, nu poate fi sesizată numai pe calea cunoaşterii obişnuite, ci pe calea cunoaşterii estetice, a *emoţiei pe care ne-o provoacă* audierea sau cîntarea acestor terţe în cîntec.

Melodiei i se adaugă ritmul de care este inseparabilă. Prin raporturile care se stabilesc şi între diferitele durate şi accente, ritmul contribuie la redarea diferitelor semnificaţii ale muzicii, iar în cazul cîntecelor pe mai multe voci, armonia este al treilea element care contribuie la exprimarea estetică a sentimentelor omeneşti.

Într-o operă muzicală aceste trei elemente sînt îmbinate şi indisolubil legate între ele şi se influenţează, se modifică reciproc, în vederea redării cît mai profunde a conţinutului acesteia.

Prin aceste trei elemente, muzica exprimă stări psihice, idei, sentimente, de care luăm cunoștință pe calea emoției artistice.

Raporturile multiple care se stabilesc între elementele artei muzicale dau naștere, atunci cînd cîntăm sau ascultăm muzica, nu la noțiuni, ci la imagini muzicale. De aceea, în metoda însușirii de către elevi a artei muzicale, tocmai aceste imagini muzicale, care se formează pe calea emoției artistice, trebuie avute în vedere.

Numai după ce se realizează cunoașterea estetică, se ajunge și la noțiuni, la concepte.

Pe lîngă aceste trei elemente, muzica mai folosește, ca mijloace de expresie, mișcarea sau tempo-ul, intensitatea sau nuanțele, timbrul vocilor și al instrumentelor muzicale precum și ritmul care rezultă din raporturile proporționale care există între părțile unei opere muzicale. (Referitor la elementele artei muzicale, a se vedea „Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V—VII", Editura de stat didactică și pedagogică, 1959, p. 31—45.)

Cîntatul în cor, în ansamblu cu toată clasa, este mijlocul principal prin care elevii iau contact direct, viu, emoțional, cu opera muzicală, cu cîntecul și și-l însușesc.

Cîntatul după note, teoria, definițiile, trebuie să fie subordonate învățării conștiente a cîntecului și nu să constituie un scop în sine.

Este greșit să se înceapă studiul muzicii cu teoria și solfegiul și tot greșit este ca acest studiu să fie conceput ca teorie și solfegiu.

Învățarea cîntatului după note, a teoriei, trebuie să fie precedată de o perioadă de cîțiva ani — aproximativ 3 — în care copiii învață și își însușesc elementele de melodie, ritm și armonie, reprezentate de note și teorie, adică învață să solfegieze nu după note, ci după silabele solmizației: *do, re, mi, fa* etc., care înlocuiesc notele pe portativ.

Elevii trebuie să fie familiarizați mai întîi cu fenomenele muzicale, să și le însușească și apoi să învețe să le scrie, iar fixarea lor se va face prin definiții și teorie.

Însușirea acestor fenomene nu se poate face decît în timp, prin numeroase exerciții.

Învățînd de la început și simultan atît fenomenele muzicale, ca melodie, ritm, precum și scrierea și definiția lor, așa cum s-a făcut mereu și se face în școală, copiii nu pot face față acestui întreit efort nefiresc și nepedagogic. Aici este vorba de trei etape care trebuie parcurse: a) în etapa întîi, însușirea conștientă a elementelor constitutive ale limbajului și artei muzicale — melodia, ritmul și armonia; b) în etapa a doua, scrierea acestor fenomene și citirea lor și c) în etapa a treia, fixarea fenomenelor muzicale și a raporturilor lor funcționale în definiții, în generalizări teoretice.

Făcînd comparație cu limba romînă, aceasta înseamnă că, așa după cum copiii învață întîi să vorbească și apoi, venind la școală, învață să citească și să scrie, ei trebuie să învețe mai întîi să cînte, apoi să-și însușească în mod conștient elementele limbajului muzical, să învețe notele, cîntatul după note și scrierea lor, și, în cele din urmă, teoria muzicii.

Concepută ca teorie și solfegiu, predarea muzicii în școală a dus totdeauna, și mai ales în ultimii ani, la transformarea cîntecului, a operei muzicale, în exerciții pentru învățarea noțiunilor de teorie și a solfegiului, la crearea de așa-zise „cîntece didactice" și la o supraîncărcare excesivă a programelor de muzică cu probleme de teorie, solfegiu, de istoria muzicii și de forme muzicale, încît aplicarea lor, chiar și formală, nu este posibilă. Pentru a se învăța diferitele noțiuni teoretice, într-un an, trebuie parcurse 60—70 cîntece, cîntece didactice, solfegii.

Muzica se percepe de către elevi cu auzul și se execută cu vocea, deci vocea și auzul muzical al copiilor trebuie să fie dezvoltate în mod sistematic, pentru ca ei să poată percepe și executa muzica în bune condiții.

Copilul este impresionat în mod plăcut de sunetele muzicale și cîntă din cea mai fragedă vîrstă. De aceea, educația muzicală trebuie începută de la vîrsta fragedă.

De asemenea, la vîrsta fragedă, procesele psihice ale copilului prezintă cea mai mare plasticitate și educația muzicală începută acum va putea fi făcută cu succes.

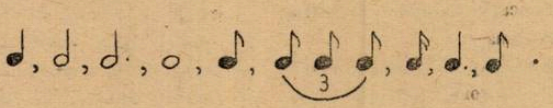
Acum, cînd copiii simt nu numai frumusețea unui cîntec, ci și a sunetelor muzicale, este perioada cînd ei pot să-și însușească emoțional elementele muzicii — melodie, ritm și armonie.

În predarea muzicii, contactul direct, emoțional cu muzica trebuie să ocupe locul principal și aceasta prin mijlocirea cîntatului în cor.

Deoarece este vorba de însușirea unui limbaj, aceasta trebuie să se facă printr-o frecventă repetare a elementelor muzicii și a cîntecelor învățate.

Într-un an școlar nu se pot învăța bine decît 10—11 cîntece de greutate medie, pe o singură voce.

În condițiile în care muzică se predă o oră pe săptămînă*, copiii pot învăța să cînte după note, în ansamblu, în gama *do* major, în măsurile de 2, 3 și 4 timpi, cu duratele de 1, 2, 3 și 4 timpi, 2, 3 și 4 sunete pe un timp, precum și cu duratele de 1 timp și jumătate și de trei sferturi de timp, adică



cu înlănțuiri de sunete muzicale și durate ușoare și mijlocii, timp de 5—6 ani, începînd din clasa I-a, ultimul trimestru, primii trei ani constituind perioada pregătitoare.

În ceea ce privește deprinderile vocal-corale și dezvoltarea vocii și a auzului muzical, acestea, de asemenea, pot fi formate și dezvoltate treptat și sistematic la toți elevii, tot pe o perioadă de 5—6 ani, începînd din clasa I.

Pentru formarea deprinderilor vocal-corale, pentru dezvoltarea vocii și a auzului muzical, pentru învățarea cîntecelor, a elementelor muzicii și a cîntatului după note, copiii trebuie să cînte tot timpul singuri, să țină și să bată tactul, fără ajutorul învățătorului sau al profesorului, așa cum se obișnuiește.

Faptul că învățătorul sau profesorul cîntă tot timpul cu elevii, aceștia nefăcînd decît un mic efort de a memora și de a-l imita, nu-i ajută, ci îi împiedică chiar să învețe. Învățătorul sau profesorul trebuie numai să conducă activitatea elevilor.

Graba de a-i învăța pe copii, de la început și cît mai repede, să cînte în cor cîntece, să cînte după note, de a-i învăța teoria, definițiile și noțiunile muzicale este cea mai mare greșeală, care a dus mereu la rezultate negative.

Lecțiile de muzică nu trebuie să se desfășoare ca la celelalte obiecte de studiu, ci într-un fel asemănător lecțiilor de educație fizică și de desen.

În predarea lecțiilor de muzică, în prezent, nu se ține seama de specificul muzicii ca gen al artei, iar aplicarea principiilor pedagogiei generale nu se face în funcție de acest specific.

Lecțiile de muzică trebuie să cuprindă diferite exerciții pentru dezvoltarea vocii și a auzului muzical al copiilor, exerciții pentru însușirea elementelor de melodie, de ritm și de armonie, învățarea unui cîntec

* Începînd din anul școlar 1961—1962, la clasele I și a II-a sînt 2 ore de muzică săptămînal, a cîte 25—35 de minute.

după auz, învățarea după scrierea cu silabele solmizației a unor fragmente din cîntec, iar, mai tîrziu, cînd copiii stăpînesc suficiente elemente de melodie și ritm, învățarea în întregime a unui cîntec după scrierea cu silabele solmizației sau după note, nu prin memorare, ci prin eforturi proprii și prin repetarea de cîntece învățate și cunoscute de elevi.

Învățînd cîntecul și după auz și după scrierea cu silabele solmizației sau după note, elevii trebuie să-și însușească diferitele elemente de melodie și de ritm, precum și de armonie din cîntec, ca mijloace ale artei muzicale, care contribuie la redarea muzicală expresivă a conținutului cîntecului. Numai ca mijloace expresive ale cîntecului vor putea fi înțelese, vor fi interesante și vor putea fi însușite de către elevi elementele muzicii.

Altminteri, luate numai ca tehnică, teorie și solfegiu, aceste elemente repugnă elevilor, ei nu le înțeleg, nu le învață și ora de muzică nu devine destul de plăcută pentru ei. Cînd se trece însă la executarea unui cîntec frumos, învățat după auz, elevii participă toți la executarea lui cu însuflețire și voioșie, inclusiv cei cu voci slab dezvoltate.

Exercițiile și cîntecele trebuie să fie mereu repetate în diferite lecții, pentru ca elevii să învețe limbajul muzical și cîntecele, să cunoască și să înțeleagă din ce în ce mai bine frumusețea cîntecului, să-și însușească noi elemente ale expresiei muzicale din cîntec, știut fiind că o operă muzicală este cu atît mai înțeleasă și mai cunoscută în toate frumusețile ei, cu cît este mai mult repetată — fie prin execuție, fie prin audiție.

Exercițiile nu sînt solfegii. Solfegiile cer elevilor un împătrit efort simultan: a) însușirea elementelor de melodie și de ritm aflate în conținutul solfegiului; b) însușirea citirii notelor — note ce reprezintă grafic elementele de melodie și de ritm; c) însușirea acestor elemente într-o combinație de melodie și de ritm în același timp; d) însușirea acestor elemente, nu într-o ordine gradată din punct de vedere al dificultăților, ci prin alternarea simultană a dificultăților, atît în ceea ce privește melodia, cît și ritmul.

Exercițiile nu conțin decît un singur element — de melodie, dacă sînt exerciții de intonație, sau de ritm, dacă sînt exerciții ritmice cîntate —, nu sînt scrise pe note și deci nu cer elevilor un al doilea efort de citit, nu sînt combinate elementele melodice și ritmice în același timp și deci efortul elevilor nu este îndreptat în două direcții și sînt gradate ca greutate, pe același element, efortul făcîndu-se într-un singur sens.

După ce aceste elemente au fost însușite, fiecare separat și gradat, se trece la exerciții în care, tot separat, se combină diferitele elemente de intonație, însușite mai înainte prin exercițiile de intonație și la exerciții în care se combină diferitele elemente ritmice, iar mai tîrziu se combină elementele de intonație cu cele ritmice; toate acestea însă fără scrierea și citirea după note.

Atît cîntecele cît și exercițiile trebuie să fie executate nu în mod mecanic, ci totdeauna urmărind cîntarea lor într-un mod expresiv, frumos, plăcut auzului. Cel mai mic exercițiu, chiar simple emisiuni de sunete muzicale prelungi, trebuie să fie executate frumos, să provoace plăcere.

De fiecare dată cînd se repetă un exercițiu, un cîntec sau un fragment din cîntec, trebuie să se releve noi laturi frumoase, plăcute, interesante, de ritm, de melodie, de armonie a ansamblului, de dicțiune, de emisiune a sunetelor, de tempo, de nuanțe.

În afară de cîntatul în cor, care este principalul mijloc prin care se face educația muzicală a copiilor și prin care ei își însușesc arta muzicală, un alt mijloc important de realizare a educației muzicale este audiția muzicală. Prin audiția muzicală elevii își însușesc operele muzicale și își formează gustul artistic.

Bazat pe aceste principii expuse pînă aici, am efectuat două experimente pedagogice sistematice și de lungă durată, la Școala elementară de 8 ani nr. 36, la clasele V—VII și I—IV.

La clasele mari experimentul l-am început cu două clase a V-a de fete și a durat trei ani (1955—1958), pînă la absolvirea clasei a VII-a. La clasele I—IV experimentul s-a început la o clasă a II-a, la care preda tov. învățătoare A. T. și a durat, de asemenea, trei ani (1955—1958), pînă la absolvirea clasei a IV-a. Între anii 1958—1962, tovarășa A. T. a continuat experimentul pedagogic cu altă clasă, începînd din clasa I și pînă cînd elevii au absolvit clasa a IV-a. La acest experiment am colaborat prin asistențe la lecții, prin consultări reciproce, prin îndrumări, prin constatarea rezultatelor.

In vederea acestui experiment, am alcătuit, în mod gradat, exerciții de vocalize, exerciții de intonație, exerciții ritmice cîntate, dicteuri orale și am stabilit pentru fiecare an un repertoriu de 10—11 cîntece variate: de copii, populare, patriotice, de masă, clasice. La clasa I, numărul de cîntece a fost mai mare, unele din aceste cîntece fiind mici, scurte.

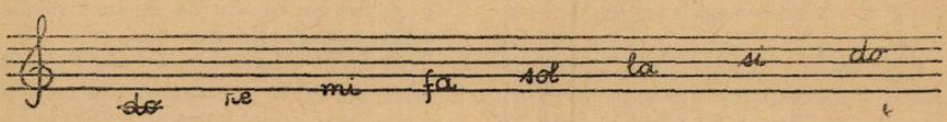
De asemenea, s-a început și s-a continuat educația muzicală cu elevii din clasa a V-a, în linii mari la fel ca la cei mici, deoarece ei nu au primit o pregătire muzicală în clasele I—IV, făcîndu-se numai anumite adaptări, potrivit cu vîrsta și cu pregătirea lor intelectuală, mai ales în ceea ce privește repertoriul de cîntece.

In clasa a V-a și în prima jumătate a anului școlar în clasa a VI-a, nu am folosit notele muzicale, ci silabele solmizației, iar ca noțiuni teoretice nu au fost date elevilor decît cele în legătură directă cu practica cîntatului și a învățării cîntecelor.

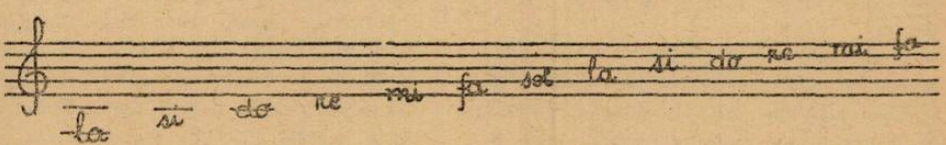
Fiecare lecție de muzică am început-o cu exerciții de vocalize pe gama majoră, pe fragmente de gamă majoră, pe sunete izolate, pe vocalele *i*, *u*, *o*, *a*, *e* și cu gura închisă.

Cîntînd aceste exerciții, le-am urcat treptat cîte un semiton pentru a dezvolta întinderea vocii copiilor. Ele erau cîntate numai în nuanțele piano și mezzo-piano. Prin ele am urmărit să dezvolt la copii, în mod sistematic, gradat, vocea — atît din punct de vedere al calității emisiunii sunetelor muzicale și al dicțiunii, cît și din punct de vedere al întinderii.

Exercițiile de intonație le-am făcut pe scara muzicală *do* major, scrisă pe portativ, pe tablă, cu silabele solmizației astfel:



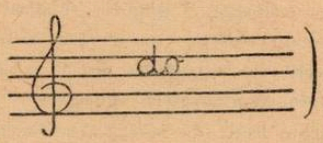
Mai tîrziu, scara a fost extinsă pînă la *fa* de pe linia a cincea și *la* de pe linia a doua suplimentară de sub portativ:



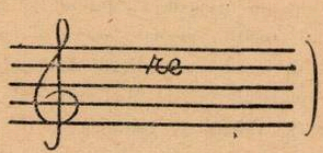
Pe aceste scări am făcut exercițiile de intonație. Cu un bețișor am indicat silabele care urmau să fie intonate de elevi. Aceste exerciții le-am întocmit gradat, în timp.

Totdeauna am pornit de la *do* și am revenit la *do*.

La început, exercițiile de intonație au constat din intonarea prin trepte alăturate în urcare și coborîre, cu opriri pe treptele *sol*, *mi* și *do*^{2} (*do*^{2} este *do* de pe spațiul al treilea al portativului, în cheia de *sol*).



Mai tîrziu, s-au adăugat, treptat, intonarea cu repetarea de trepte și intonarea în zig-zag, în jurul treptelor stabile *do-mi-sol* și *do*^{2}, astfel: *do-re-do-si-do-re-mi mi-re-mi-fa-sol-fa-mi-fa-mi-re mi mi-fa-sol-la-sol-la-si-do*^{2}*-si-do*^{2}*-re*^{2}*do*^{2}*-si-do*^{2} (*re*^{2} este:



Cîntînd în zig-zag în jurul treptelor stabile *do-mi-sol-do*^{2}, la treapta *sol* se evita cîntarea treptei *fa* în jurul lui *sol*, astfel: *sol-fa-sol* și se cînta numai *la*, astfel: *sol-la-sol*.

După aceasta, s-a adăugat intonarea prin salturi de cvintă, octavă și terță de pe tonica *do*, astfel: *do-sol*, *do-do*^{2}, *do-mi* și invers de pe *sol*, *do*^{2} și *mi* pe *do*.

Avansînd în studiu, s-au adăugat salturile de pe *mi* pe *sol* și invers, de pe *sol* pe *do*^{2} și invers, apoi de pe *mi* pe *do*^{2} și invers.

Cînd toate aceste salturi au fost deprinse în mod temeinic, s-au adăugat, în ordinea greutății, salturile *re-sol* și invers, *re-do*^{2} și invers, *la-do*^{2} și invers, *fa-la* și invers. Alte salturi nu au mai fost adăugate, fiind mai grele, iar acestea, studiate și deprinse temeinic de elevi, sînt suficiente pentru orientarea lor în cîntul după note, și sînt cele mai obișnuite în componența cîntecelor.

Toate aceste exerciții s-au făcut și izolat și combinate. Cîntîndu-le, s-a urmărit tot timpul o emisiune naturală, corectă a sunetelor, astfel ca ele să placă elevilor, să le producă euforia sonorității muzicale a ansamblului clasei.

Tot ca exerciții de intonație, la orele de muzică s-au intonat gama și arpegiul *do* major, precum și arpegiul compus *do* major de tonica *do*, pe subdominanta *fa* și pe dominanta *sol* astfel: *do-mi-sol-do*^{2} *sol-mi*, *do-fa-la-do*^{2}*-la-fa*, *do-mi-sol-do*^{2}*-sol-mi*, *re-sol-si-sol-fa-re-do*.

Exercițiile de intonație dau și mai bune rezultate cînd sînt scrise, fiindcă atunci succesiunea sunetelor muzicale ce se cîntă este aceeași cu cea scrisă, pe cînd — în cazul indicării cu bețișorul a silabelor solmizației pe scara scrisă pe portativ — această succesiune nu mai este aceeași și acest lucru constituie o anumită dificultate pentru elevi.

Pentru aceasta însă este necesar un manual cu exerciții scrise, așa cum a avut Ion Costescu. Am încercat scrierea lor pe tablă, dar aceasta răpește mult timp din oră.

În cazul exercițiilor scrise, acestea pot fi combinate cu diferite durate, devenind astfel exerciții melodico-ritmice.

Exercițiile ritmice cîntate s-au făcut pe gama *do* major, pe fragmente de gama *do* major, pe arpegiul compus, menționat mai sus, precum și pe fragmente melodice ca: *do-sol-fa-mi-re-sol-do* și altele asemănătoare care, pentru a fi reținute de elevi, au fost scrise pe tablă cu silabele solmizației. Elevii cîntau gama, fragmentele de gamă, arpegiile, fragmentele melodice cu diferite durate și combinații de durate, în tactul sau măsura de 2, 3 și 4 timpi, bătînd tot timpul tactul cu ambele mîini.

La început, combinațiile de durate erau simple, apoi, în timp au fost complicate în mod gradat.

Iată cîteva exemple :

Cîntatul cu durata de 1, 2, 3 și 4 timpi pe fiecare sunet cîntat, 2, 3 și 4 sunete — de aceeași înălțime — pe un timp : *do do, re re, mi mi* etc., *do do do — re re re — mi mi mi* etc., *do do do do — re re re re — mi mi mi mi* etc., un sunet pe un timp și două pe al doilea timp : *do — do do — re — re re* etc. și invers : *do do — do — re re — re* etc., un sunet pe un timp și trei pe al doilea timp : *do — do do do — re — re re re* etc și invers : *do do do — do — re re re — re* etc., un sunet pe un timp și patru pe al doilea timp : *do — do do do do — re — re re re re* etc. și invers : *do do do do — do — re re re re — re* etc., două sunete de cîte un timp și cîte două sunete pe alți doi timpi : *do-do-do do-do do, re-re-re re-re re* etc. și invers : *do do-do do-do-do, re re-re re re-re* etc.

În mod asemănător am folosit și alte combinații variate de durate, așa cum se întîlnesc în cîntece. Și la aceste exerciții s-a urmărit tot timpul sonoritatea plăcută și omogenitatea ritmică a ansamblului, astfel ca elevii să simtă, să trăiască euforia sonorității și a ansamblului ritmic.

Prin dicteurile orale, am urmărit să dezvolt, în special, auzul muzical al copiilor, astfel ca ei să poată distinge înălțimea sunetelor muzicale, precum și durata lor, ceea ce îi ajută în același timp, să intoneze just sunetele și să respecte duratele lor.

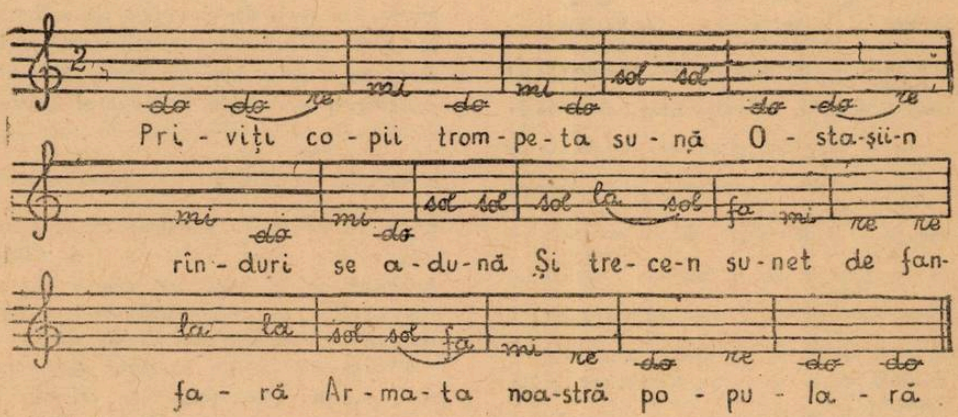
La începutul studiului, dicteurile le-am făcut pe intervalele de cvintă, octavă și terță formate pe tonica *do*, adică *do-sol, do-do²* și *do-mi*. Cîntam tonica *do* cu vocala *a*, elevii știind că am cîntat *do*, apoi, tot cu vocala *a*, cîntam *sol* sau *mi* sau *do²*. Elevii spuneau ce sunete am cîntat. După aceasta îi puneam să intoneze singuri aceste intervale cu vocala *a*. Mai tîrziu, le-am dictat, pe vocala *a*, scurte fragmente melodice, după ce în prealabil am cîntat tonica *do*, astfel : *do-re-mi-do ; do-sol-mi-do ; do-re-do-sol ; do-mi-re-do* etc. Concomitent, am făcut dicteuri orale pentru recunoașterea duratelor pe același sunet. Cînd elevii au deprins temeinic aceste dicteuri, am început să combin înălțimea și durata, astfel : *do do-re re-mi-do ; do-sol-mi-do ;* (2) *do-do² do² do²-si-la-sol* etc. (unirea a două silabe cu un legato înseamnă că se cîntă două într-un timp, unirea a trei silabe înseamnă, că se cîntă trei sunete într-un timp ; cifra 2 scrisă dedesubtul silabei înseamnă că sunetul durează doi timpi).

Fiecare din aceste exerciții dura cîte 5—7 minute. Dacă unuia din exerciții îi acordam mai mult timp, spre exemplu 10 minute, atunci celorlalte le acordam mai puțin timp, spre exemplu 5 minute. Toate exercițiile au fost însă făcute în fiecare oră.

În a doua jumătate a anului, în clasa a VI-a, *am introdus și notația muzicală* și am scris pe tablă scara muzicală, pe portativ, cu note. Pe această scară am făcut în mod gradat aceleași exerciții de intonație pe care le făcusem, începînd din clasa a V-a și pînă acum, pe scara scrisă cu silabele solmizației. Elevii, care aveau acum deprinderi temeinice de intonație prin trepte alăturate, repetate, în zig-zag, în salturi, trecînd la intonarea de pe scara scrisă cu note, făceau numai un singur efort și anume acela de a-și însuși așezarea și numirea notelor pe portativ. Aceste deprinderi ei le aveau formate, într-o anumită măsură, mai dinainte, prin faptul că, la intonarea după scrierea cu silabele solmizației, acestea erau așezate pe portativ fiecare pe locul notei respective. Concomitent, am continuat și intonarea după scara scrisă cu silabele solmizației.

După exerciții învățam cu elevii **un cîntec nou, sau continuam învățarea unui cîn-**

tec care fusese început în ora precedentă. Dacă era un cîntec scurt, care cuprindea elemente de melodie și ritm pe care elevii le cunoșteau din practica exercițiilor, atunci scriam cîntecul pe tablă, pe portativ, cu silabele solmizației; spre exemplu, în clasa a V-a, cîntecul „Armata noastră" de C. Zamfir:



Scrierea pe tablă prezintă avantaje. Toți elevii urmăresc mai bine executarea cîntecului și pot fi controlați și stimulați de profesor să urmărească execuția cîntecului.

Începînd învățarea cîntecului, se intonau silabele solmizației de pe un rînd melodic, fără durate, apoi cu durate, indicînd aceste silabe cu un bețișor, fără ca să cînt împreună cu elevii, după care se cîntau și cuvintele scrise sub silabe. La fel se învățau și celelalte rînduri melodice și pe cuvinte, după care se repeta la fel, elevii bătînd și tactul. Dacă nu se putea termina învățarea cîntecului, aceasta se continua în ora viitoare.

În timpul învățării cîntecului se analizau cu elevii elementele de melodie și de ritm din cîntec, care redau expresiv conținutul acestuia. Astfel, în „Armata noastră", primul și al doilea rînd melodic folosesc intervalele repetate de terță *mi-do, mi-do* și intervalul de cvintă *do-sol*, ceea ce dă cîntecului avînt, îl face înălțător, iar ritmul din sunete de un timp, repetate, îl face energic, hotărît. La rîndul al treilea melodic, mișcarea prin trepte alăturate face cîntecul să fie mai melodios, iar intervalul de cvintă *re-la*, cu care se termină rîndul melodic, îi adaugă caracterul înălțător. La fel, rîndul melodic al patrulea, folosind trepte alăturate, este mai melodios și totodată liniștitor, prin coborîrea la tonica *do* care se repetă: *do-re-do-do*.

Cunoscînd care sînt mijloacele expresive ale cîntecului, atît melodice cît și ritmice, precum și cele de tempo și de nuanțe, copiii îl învață cu mai mult interes, îl cîntă expresiv, fiind conștienți de aceste mijloace și totodată îl învață în mod conștient, cu interes și, ceea ce este important, își însușesc în mod emoțional elementele muzicii, acestea creîndu-le emoția artistică.

Unele cîntece care cuprindeau elemente melodice și ritmice — pe care copiii nu le stăpîneau temeinic sau nu le cunoșteau — se învățau după auz și numai anumite fragmente din cîntec se scriu pe tablă cu silabele solmizației și se învățau intonînd aceste silabe, așa cum am arătat mai sus. Dar și aceste cîntece, învățate după auz, erau analizate din punct de vedere melodic și ritmic, pentru ca elevii să fie conștienți de mijloacele expresive ale cîntecului. Ast-

fel, cînd am predat „Imnul R.P.R.", am cîntat elevilor fragmente din Imn cu silabele solmizației : *do re-mi-re do* etc. și le-am arătat cum, la începutul Imnului, folosirea de trepte alăturate face ca Imnul să aibă un caracter melodios, povestitor ca și *conținutul*, iar la refren, unde se afirmă solemn măreția Republicii Populare Romîne, se folosesc salturi și durate lungi. Le-am cîntat : *sol-do²-mi-do* etc.

2

Elevii au fost învățați să ia tonul după camerton. Un elev suna din camerton sunetul *la*, toată clasa cînta pe *la* și cobora apoi treptat pînă la *do*. Făcînd acest lucru în *fiecare lecție*, *darea și luarea* tonului de către elevi a devenit pentru ei ceva obișnuit și ușor de făcut. La fel baterea tactului de 2, de 3 și de 4 timpi, în fiecare oră, a devenit tot așa de obișnuită și de ușoară ca ceva firesc. Elevii au cîntat numai în nuanțele p și mp. S-a folosit și nuanța mf, dar numai după ce acestea au fost învățate temeinic și cînd cîntecele se executau în interpretare artistică, precum și uneori în exerciții, cînd se foloseau nuanțele crescendo și descrescendo. Aceasta a făcut ca vocea elevilor să se dezvolte treptat în ce privește calitatea și întinderea.

Începînd din a *doua jumătate a anului*, în clasa a VI-a și apoi în clasa a VII-a, elevii descifrau și cîntau singuri, în ansamblu, după note, cîntece ușoare și de greutate mijlocie, în gama *do* major, în tactul de 2, 3 și 4 timpi.

De asemenea, ei și-au însușit bine, în fiecare an, un număr de 9—10 cîntece, precum și unele noțiuni teoretice care au reieșit din însăși activitatea și experiența lor muzicală.

În timpul experimentului nu am făcut audiție muzicală, neavînd mijloacele necesare: patefon, pikup, magnetofon. (Referitor la exercițiile de vocalize, de intonație, ritmice, cîntate, dicteuri, armonie, la lecțiile de muzică, a se vedea programa de muzică pentru clasele I—IV, din 1957, și volumul „Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V—VII", Editura didactică și pedagogică, 1959, p. 53—192).

La clasele I—IV, experimentul s-a desfășurat folosind aceleași metode.

La clasa I *, din primele lecții, s-a început prin a se uniformiza vocile copiilor — băieți și fete — într-un ansamblu omogen, astfel ca nici o voce să nu iasă în evidență. Copiii au fost examinați și controlați mereu pentru a se constata care sînt sunetele pe care le emit. Pornind de la sunetele emise de ei, s-au cîntat cu toată clasa sunete lungi cu vocalele *a*, *u* sau cu alte vocale, precum și cu gura închisă, cei care aveau voci slab dezvoltate încadrîndu-se în ansamblul coral al clasei și amplificîndu-li-se vocea, parcă, sub influența sonorității ansamblului. Acest exercițiu *s-a repetat în multe lecții.*

Apoi s-au cîntat, tot cu vocale și cu gura închisă, exerciții de trei sunete sau de cinci sunete, de sus în jos, pe sunetele emise de copiii cu vocea slab dezvoltată, pe fragmentele *mi-re-do*, pe *fa-mi-re-do* sau ♯ *fa-mi-re, la-sol* ♯ *fa-mi-re.*

Tot de la început, s-au făcut exerciții ritmice ușoare, cîntate în silaba *la*, pe un singur sunet comun tuturor copiilor, cu durate de un timp, copiii bătînd ușor cu două degete sau cu palma mîinii drepte în palma mîinii stîngi, cîte o dată pentru fiecare sunet. Același lucru s-a făcut cu sunete scurte de o jumătate de timp (♪) *apoi, tot pe un singur sunet, duratele* de un timp și de o jumătate de timp fiind combinate.

S-au făcut și exerciții de recunoaștere a înălțimii sunetelor muzicale. Copiii numesc la început sunetele înalte sunete „subțiri", iar pe cele joase, sunete „groase".

După exerciții s-au învățat, după auz, sau s-au repetat cîntece avînd întindere

* Arăt, în continuare, mai pe scurt, cum s-a desfășurat experimentul la a doua serie de elevi, fiindcă el s-a început din clasa I.

pînă la o sextă, spre exemplu: „Melc, melc", „Armata noastră", „Iepurașul Țup", copiii bătînd ritmul în palmă și recunoscînd mersul melodici în sus sau în jos, sunetele mai înalte sau mai joase, sunetele scurte și pe cele lungi.

Și fiindcă la clasa întîi este bine să se cînte mai puțin de o oră, dar mai des, ora de muzică a durat maximum 25 de minute, dar aproape zilnic copiii au fost puși să cînte, pînă la 10 minute, unele exerciții și cîntece.

Mai tîrziu, tot în prima jumătate a anului, copiii au făcut exerciții de cîntare a fragmentului de gamă, în coborîre, *sol-fa-mi-re-do*, nu numai cu vocale, ci și cu numirea silabelor solmizației, cu durate de un timp, de o jumătate de timp, de doi timpi pe fiecare sunet, cu nuanțe încet, mai tare, cu mișcare mai repede, mai rară.

Elevii au mai fost puși să intoneze, după dictare, fragmente ca: *sol, sol, sol, fa, mi; sol, sol, do, do, sol; sol, fa, mi, sol, do; sol, mi, sol, sol, do* etc.

Repetînd cîntecele: „Melc, melc", „Iepurașul Țup", „Armata noastră", copiii au cîntat „Melc, melc", cu silabele solmizației, sau fragmente din celelalte cîntece ca „Eu sînt iepurașul Țup", „Priviți copii", „Trompeta sună".

Pînă la sfîrșitul trimestrului întîi, întinderea exercițiilor s-a mărit treptat pînă la sunetul *la*, apoi, mai tîrziu, pînă la *do*^{2} de pe spațiul al treilea al portativului. Elevii au făcut cunoștință cu camertonul și au început să cînte sunetul *do* după camerton, intonînd întîi pe *la* și coborînd treptat pînă la *do*.

Învățînd după auz cîntecul „Iepurașul", copiii au cîntat cu silabele solmizației fragmentele „Iepuraș, coconaș", „A fugit peste imaș".

În trimestrul al doilea, după ce copiii au învățat toate literele, am scris pe tablă, cu silabele solmizației, gama *do* major, la început sub formă de scară, iar mai tîrziu pe portativ și am numit-o scara muzicală *do*. Pe această scară s-au făcut exerciții de intonație, indicînd cu un bețișor silabele solmizației ce urmau a fi intonate de elevi. În aceste exerciții se pornea de la *do* și se revenea la el. Elevii au cîntat astfel înlănțuiri de sunete alăturate, în urcare și în coborîre, cu opriri pe sunete, repetări de sunete, salturi de pe *do* de jos pe *do*^{2} de sus, pe *sol* și invers.

Tot în clasa întîi, prin dicteuri, copiii au învățat să recunoască, după auz, fără a li se da noțiunile respective, intervalele de octavă, de cvintă, de terță pe tonică, pe care știau să le intoneze.

După baterea duratelor cu palma sau cu două degete, copiii au deprins baterea cu ambele mîini a tactului de doi timpi. Apoi, în fiecare lecție, copiii au bătut tactul, cîntînd exercițiile sau cîntecele.

În clasele a II-a, a III-a și a IV-a exercițiile de intonație, ritmice și dicteurile au fost în mod gradat mai complexe, asemănător modului de folosire a lor la clasele V—VII.

În tot timpul predării, elevii au fost deprinși să cînte numai în nuanțele p și mp, lucru pe care l-au făcut și în celelalte clase.

Formarea deprinderilor de a cînta în cor, de intonație și de ritm, însușirea elementelor de intonație și de ritm prin exerciții au ușurat învățarea diferitelor cîntece, înțelegerea și interpretarea lor de către copii. La învățarea și repetarea cîntecelor, care la început s-a făcut după auz, elevii au învățat să recunoască mersul melodiei în sus și în jos, sunetele mai înalte și mai joase din cîntec, sunetele scurte și lungi, apoi au cîntat fragmente din cîntece cu silabele solmizației.

Aceste fragmente din cîntece s-au cîntat sub formă de exerciții, pentru conștientizarea elementelor melodico-ritmice cuprinse în ele, astfel: „Drag mi-e jocul romînesc", din cîntecul cu același nume,

pentru cele trei sunete ale arpegiului, repetarea sunetului *sol*, folosirea sunetelor scurte, două pe un timp, care redă vioiciunea cîntecului; cîntecul „Doarme moșul" de D. G. Kiriac, pentru folosirea numai a sunetelor arpegiului și a sunetelor de un timp și de doi timpi, care redau caracterul liniștit al cîntecului.

Fragmentele din cîntece au mai fost exersate pentru formarea unei bune dicțiuni, pentru legarea sunetelor între ele, pentru deprinderea intonației și a ritmului fiecărui fragment.

Fragmentele astfel învățate, au fost integrate în cîntec, acesta cîntîndu-se în întregime. Elevii le-au interpretat în mod conștient, stăpîni pe mijloacele de expresie ale cîntecului.

După ce cîntecele au fost învățate, ele s-au repetat de mai multe ori, chiar în aceeași oră, de fiecare dată motivîndu-se repetarea pentru: a) a se obține o dicțiune mai clară; b) a se bate și tactul de către copii, o dată cu execuția cîntecului; c) a se reda mișcarea (tempo-ul) cea mai potrivită; d) a începe și a sfîrși toți în același timp; e) a cînta nu indiferent, „leneș", ci cu atenție; f) pentru plăcerea de a repeta cîntecul.

Toate acestea au contribuit și ele la învățarea și la consolidarea conștientă a cîntecelor, la interpretarea lor artistică. Mai tîrziu, în clasele a II-a și a III-a cîntecele s-au învățat după scrierea cu silabele solmizației.

Cînd elevii au ajuns în clasa a IV-a, s-a introdus și cîntatul după note, pe care aceștia și l-au însușit cu ușurință deoarece toți — 32 elevi (19 băieți și 13 fete) — aveau vocea și auzul dezvoltate, deprinderi temeinice de intonare a înlănțuirilor ușoare de sunete muzicale și de durate. La absolvirea clasei a IV-a, elevii au putut cînta singuri, după note, în ansamblu, cîntece ușoare, simple, în măsurile de 2, 3 și 4 timpi, avînd pătrimea ca durată pe un timp.

Cînd am început experimentul în clasa a II-a, am procedat la fel ca la clasa I.

Încă din clasa a II-a, elevii au putut să cînte perfect și acordul major *mi*. La *sol* *do* început, clasa a fost împărțită în două grupe. O grupă cînta sunetul *do*, *se* oprea pe acest sunet, ținîndu-l lung, apoi cealaltă grupă intona pe *sol*, ținîndu-l, de asemenea, lung. Sonoritatea produsă de cîntarea simultană a acestor două sunete le-a făcut copiilor mare plăcere. Acest exercițiu s-a continuat și în alte lecții. După ce copiii au ajuns să cînte corect cele două sunete, simultan, putîndu-și păstra fiecare voce independența și după ce am alternat rolul grupelor în executarea celor două sunete, s-a trecut la cîntarea sunetului *mi*, simultan cu *do* și *sol*, procedîndu-se la fel, clasa fiind împărțită, de data aceasta, în trei grupe.

Apoi, treptat, acordul a fost cîntat cu diferite durate și combinații ritmice, în măsurile de 2, 3 și 4 timpi, elevii bătînd măsura în timp ce cîntau. În felul acesta, ei au fost pregătiți pentru învățarea de cîntece ușoare pe trei voci.

Cînd elevii au ajuns în clasa a IV-a, în a doua jumătate a anului școlar, s-a trecut la cîntatul după note, pe care ei și l-au însușit cu ușurință, putînd, la absolvirea clasei a IV-a, să descifreze și să execute după note, singuri, cîntece ușoare în gama *do* major, în măsurile simple de 2, 3 și 4 timpi.

Experimentele au confirmat rezultatele la care a ajuns pedagogul Ion Costescu care, încă acum mai bine de 60 de ani — în 1896 — a criticat metoda învechită de a începe educația muzicală a copiilor cu învățarea teoriei și a solfegiului și a propus o metodă nouă, științifică și progresistă, un „nou sistem de proponiment muzical elementar", cum îl numea el. Prin noua sa

metodă, el propunea ca educația muzicală a copiilor să se înceapă cu învățarea și deprinderea elementelor artei muzicale: melodie, ritm și armonie, paralel cu învățarea cîntecelor după auz, folosind, în însușirea elementelor, în perioada pregătitoare, scrierea cu silabele solmizației. După ce aceste elemente au fost însușite temeinic de către elevi și ei puteau să solfegieze bine după scrierea cu silabele solmizației, se trecea la a doua perioadă a educației muzicale a copiilor, perioada scris-cititului muzical, a notației muzicale, a cîntatului după note și a teoriei sau, cum spunea el, perioada „principiilor notațiunii și a corespunzătoarelor teorii muzicale elementare".

Ion Costescu, definitivîndu-și și aplicîndu-și metoda, a avut succese cu elevii săi, succese apreciate de toți cei care au cunoscut metoda și experiența sa. Elevii săi din clasele I și a II-a secundară de la liceul „Gh. Lazăr", descifrau, la prima vedere, cîntece pe trei voci egale, în diferite game cu diezi sau bemoli.

Comparînd rezultatele experimentelor de la clasele I—IV și cele de la clasele V—VII, am putut constata că există o deosebire între felul în care și-au însușit elementele muzicii și cîntecele elevii din clasele V—VII și cei din clasele I—IV.

La clasele V—VII nu s-a reușit ca acei elevi care aveau vocile și auzul muzical slab dezvoltate sau „afoni" — cum li se spune — să poată fi făcuți să cînte.

La clasele mici, acest lucru a reușit la elevii cu care s-a început educația muzicală din clasa I, cînd, în afară de ora de muzică, împărțită în două jumătăți de oră săptămînal, învățătoarea a cîntat cu copiii și în alte zile, 5—10 minute, exerciții și cîntece.

Atunci cînd experimentul l-am început cu elevii din clasa a II-a, pe la mijlocul trimestrului I și în condițiile în care ei au cîntat numai în ora de muzică, acest lucru nu a reușit. Au mai rămas cîțiva elevi care nu puteau emite decît 2—3 sunete muzicale.

La elevii mici, însușirea elementelor muzicii prin exerciții se realizează mult mai bine decît la cei mari, întrucît particularitățile lor psiho-fizice sînt plastice, în dezvoltare.

Elevii de vîrstă mică învață elementele muzicii cu mult interes. Aceasta îi atrage ca un joc, le satisface necesitatea de cunoștințe. Chiar simple emisiuni lungi de sunete izolate, în ansamblu, sau motive ritmice cîntate îi impresionează pe cei mici, le creează o euforie a sunetelor muzicale. Ei pot să repete de nenumărate ori același exercițiu sau cîntec, numai pentru plăcerea pe care le-o produce; pot învăța orice, dar nu ca teorie, ci legat de fenomenele muzicale.

La vîrsta fragedă copiii pot să imite ceea ce aud, ceea ce văd. Capacitatea de imitație face parte din mijloacele care contribuie la dezvoltarea lor.

La cei mici s-au putut face exerciții de creație muzicală, în clasă, cu multă ușurință și cu mult interes.

Pentru elevii din clasele V—VII, însușirea elementelor muzicii este un lucru depășit ca vîrstă. Lor le sînt necesare cunoștințe muzicale superioare, conform vîrstei și pregătirii lor intelectuale. Această necesitate nu poate fi satisfăcută decît dacă elevii stăpînesc elementele muzicii, însușite la vîrsta fragedă. Posedînd aceste elemente, concomitent cu formarea și dezvoltarea vocii și a auzului muzical, ei pot trece cu ușurință, firesc, la un alt stadiu superior de educație muzicală.

Pe baza experimentelor s-a alcătuit și s-a tipărit o programă de muzică pentru clasele I—IV, care a fost în vigoare din anul 1957 pînă în anul 1960. Programa cuprinde un număr de 12 cîntece pentru fiecare clasă (la clasa I, la numărul de 12 cîntece s-au mai adăugat 5 cîntece învățate la grădiniță), exerciții gradate de vocalize, de intonație, ritmice cîntate, dicteuri și exerciții armonice, precum și îndrumările metodice de predare.

Dacă programa ar fi fost respectată, ea ar fi dat rezultatele pe care le-a dat la școlile unde a fost experimentată.

Astăzi, în țara noastră, toți oamenii se bucură de bunurile spirituale ale culturii. Arta nu mai este un privilegiu al unor pături restrînse ale societății. Ea devine, din ce în ce mai mult, un bun al maselor.

Pentru ca arta muzicală să devină un bun al maselor, trebuie să căutăm noi metode, progresiste, științifice, în predarea acestei arte atît de apropiate omului.

În acest sens am făcut experimentele ale căror rezultate le-am expus în acest articol.

Prof. GHEORGHE M. CONSTANTIN

DE PESTE HOTARE

PREOCUPĂRI ALE ȘCOLII BULGARE PRIVIND EDUCAȚIA COMUNISTĂ A ELEVILOR

Importanta problemă a educației comuniste constituie o preocupare permanentă pentru pedagogii din R. P. Bulgaria. Toți factorii educativi sînt mobilizați pentru formarea omului nou, devotat cauzei comuniste, nutrind dragoste pentru patria sa socialistă, pentru munca spre binele societății, cu o înaltă conștiință morală.

Importanța educației comuniste a fost scoasă în relief și în cuvîntările ținute de tovarășul Todor Jivcov, prim secretar al C.C. al P.C.B. și președinte al Consiliului de Miniștri al R. P. Bulgaria la întîlnirea avută cu activiștii pe tărîm cultural și în fața celui de-al X-lea Congres al Comsomolului, precum și în raportul ținut de tov. Gancio Ganev, Ministrul Învățămîntului, la consfătuirea pe țară care a avut loc la începutul lunii iunie a.c. cu privire la munca educativă.

După ce a trecut în revistă succesele însemnate obținute de tineretul bulgar în fabrici, pe ogoare, tovarășul Todor Jivcov s-a oprit asupra problemelor legate de instruirea și de educarea tinerei generații. „Astăzi învățămîntul nostru, a spus vorbitorul, continuă tradițiile democratice ale școlii bulgare, dezvoltîndu-le pe o bază nouă, socialistă. Școala s-a transformat într-un centru de cultură socialistă și de educație comunistă...

Nouă ne revine astăzi nobila sarcină de a cultiva în rîndurile tineretului nostru virtuți comuniste, respect pentru ordine și disciplină, exigență față de el însuși, dragoste pentru muncă și învățătură“ [1].

Directivele Congresului al VIII-lea al P.C.B. cu privire la dezvoltarea R. P. Bulgaria în următorii 20 de ani au pus în fața poporului bulgar sarcini de mare importanță.

Educația comunistă a tineretului este unul din factorii importanți în dezvoltarea socială. De aceea, o dată cu problemele legate de dezvoltarea economică și socială, cu o deosebită acuitate se pun și problemele educației comuniste, ale cultivării înaltelor virtuți comuniste.

În raportul ținut la 4 iunie a.c. la consfătuirea pe țară cu privire la munca educativă, tov. Gancio Ganev, Ministrul Învățămîntului, a arătat că atitudinea comunistă față de muncă este expresia patriotismului socialist. Munca în comunism este o necesitate vitală. Numai în procesul muncii sistematice, productive elevul se dezvoltă pe deplin din punct de vedere intelectual, moral și fizic. În felul acesta, convingerile și concepțiile elevilor se formează și se consolidează. Dar munca în societatea comunistă, atrage atenția tov. Gancio Ganev, nu este o executare mecanică a unui anumit lucru. Ea se bazează pe știință, care

---

[1] Todor Jivcov: *„Un tineret călit din punct de vedere ideologic, cultural și plin de viață — luptător pentru comunism“* (Cuvîntare rostită la cel de-al X-lea Congres al Comsomolului, la 28 aprilie 1963), Narodna prosveta, nr. 6/1963.

îi asigură o înaltă productivitate, şi care uşurează munca omului. De aceea, cînd vorbim de educaţia prin muncă a elevilor, nu trebuie să uităm o clipă de principala lor îndatorire — să înveţe, să stăpînească ştiinţa, să capete cît mai multe cunoştinţe. Pentru unele cadre didactice, însă, unicul scop este să dea tineretului o anumită cantitate de cunoştinţe, fără să se preocupe de dezvoltarea lui deplină, de formarea lui ca o individualitate cu o concepţie sănătoasă, cu deprinderi, noi, cu o morală nouă. Uneori problemele de educaţie sînt lăsate pe planul al doilea, fiind privite ca ceva secundar, ceea ce dovedeşte neînţelegerea problemei legate de necesitatea dezvoltării multilaterale a elevului. Învăţămîntul şi educaţia sînt strîns legate între ele şi într-o dependenţă reciprocă. Rezultate bune la învăţătură au acei elevi care iubesc şcoala, care au deprinderi formate pentru munca intelectuală, care sînt disciplinaţi, adică elevii cu o solidă educaţie. Acest adevăr simplu uneori este uitat în munca cu elevii rămaşi în urmă la învăţătură. Se caută tot felul de modalităţi pentru a le da cunoştinţe suplimentare şi lămuriri în cadrul consultaţiilor şi foarte rar se iau măsuri educative care să le stimuleze interesul, sentimentul datoriei, al răspunderii în faţa colectivului, în faţa părinţilor. Singura bază pe care se pot stabili relaţii juste între profesori şi elevi este încrederea faţă de elevi. Problema esenţială este ca profesorii să-i înţeleagă pe elevi şi să le orienteze aspiraţiile şi eforturile către scopul şi problemele şcolii, să le insufle idealurile socialismului şi comunismului, să le organizeze activitatea în vederea realizării scopului urmărit. Toate acestea trebuie făcute cu dragoste faţă de elev, cu încredere în el şi în forţele lui. O astfel de organizare a muncii în şcoală, bazată pe respect faţă de elev, pe dezvoltarea iniţiativei şi activităţii colectivului de elevi se poate obţine numai printr-o strînsă colaborare a conducerii şcolii, a consiliului pedagogic, cu familiile elevilor, cu organizaţiile de tineret şi de pionieri.

Multe şcoli din R. P. Bulgaria au găsit metode bune de lucru cu organizaţiile de copii şi de tineret. În toate problemele importante din viaţa şcolii se solicită ajutorul acestor organizaţii. Aşa, de pildă, colectivul cadrelor didactice al şcolilor medii nr. 5 şi 37 din Sofia lucrează în aşa fel cu organizaţia de tineret, încît a reuşit să ridice autoritatea şi influenţa sa în rîndul elevilor, susţine orice iniţiativă frumoasă şi cere ori de cîte ori este nevoie ajutorul organizaţiei la îmbunătăţirea rezultatelor elevilor la învăţătură şi la disciplină. Îndrumaţi de profesori, elevii au iniţiative importante, organizează cluburi pe diferite probleme culturale şi ştiinţifice, asigură serviciul pe şcoală, munca de autoservire, au grijă de avutul şcolii etc. S-a ajuns pînă acolo ca în unele şcoli medii să apară clase fără diriginţi, clase în care organizaţia de tineret desfăşoară o intensă activitate de auto-conducere a clasei, dirigintele rămînînd, bineînţeles, în continuare, ca un sfătuitor care îi ajută în muncă.

Există însă şi unii directori şi profesori care nu se pot elibera de convingerea că elevii sînt încă mici, că nu pot şi nici nu trebuie să facă singuri nimic. O astfel de atitudine frînează iniţiativele tinerilor. Tov. Gancio Ganev, în raportul său, a atras atenţia că este necesar să se acorde drepturi mai mari organizaţiei de tineret şi organizaţiei de pionieri, să li se dea mai multe sarcini pentru îmbunătăţirea disciplinei în şcoală, pentru întreţinerea clădirilor şi a inventarului, pentru curăţenia şcolii. Înainte de a se face aprecierea asupra purtării elevilor, este just ca aceasta să fie supusă discuţiei în cadrul organizaţiei. De asemenea, problemele privind cantinele şcolare, repartizarea burselor etc., trebuie să fie analizate nu numai de directori şi de consiliile pedagogice, ci şi de organizaţiile de copii şi de tineret. Lărgirea rolului acestor organizaţii în activitatea de educaţie a elevilor nu înseamnă nicidecum că directorii

și profesorii au un rol mai mic în această muncă. Dimpotrivă, răspunderea lor crește, fiindcă rezultatele trebuie obținute nu prin măsuri administrative, ci pe calea convingerii și a acțiunii sociale. De fapt, atunci cînd munca acestor organizații este slabă, aceasta dovedește munca slabă a profesorilor și directorului, ca pedagogi. Rolul conducător în activitatea multilaterală privind educația tinerei generații aparține, în primul rînd, școlii. În acest sens, crește rolul conducător al școlii, care se impune tot mai mult ca factor important de educare a întregului popor.

În procesul de învățămînt elevii bulgari sînt educați în spiritul devotamentului și al dragostei față de P.C.B., față de cauza comunistă. Se acordă locul și atenția cuvenită studierii clasicilor marxism-leninismului, tradițiilor revoluționare, luptei popoarelor pentru libertate, cunoașterii trecutului istoric al poporului bulgar, cunoașterii producției socialiste din R. P. Bulgaria, a ultimelor cuceriri ale științei și tehnicii și a aplicării lor în industrie și în agricultură, cu scopul de a li se arăta, în mod convingător, elevilor superioritatea sistemului socialist față de cel capitalist.

O atenție deosebită se acordă în școala bulgară formării concepției științifice despre lume, la elevi, însușirii sistematice și conștiente a bazelor științei, însușirii metodelor de aplicare a datelor științifice în viață, pentru ca după aceea elevul să se poată orienta singur în problemele puse de viață, de construcția socialismului. În felul acesta, elevii se înarmează cu cunoștințe largi și solide, iar prin studiul istoriei, literaturii, elevilor li se formează o concepție justă materialist-științifică despre legile de dezvoltare a societății, despre formațiile social-economice, despre trecerea de la o formație la alta, despre esența revoluțiilor și a războaielor, despre clase și lupta de clasă, despre stat, despre rolul maselor și al personalității în istorie, convingerea că societatea socialistă este o necesitate social-istorică în dezvoltarea socială și că ea este superioară tuturor formațiunilor social-economice existente pînă la ea, că este societatea care luptă pentru pace, fericire și bunăstare pentru toți cei care muncesc.

În vederea formării noului cetățean, întregul proces de învățămînt este strîns legat de viață, de pregătirea politehnică și profesională a elevilor. Astfel, se acordă o deosebită atenție îmbunătățirii practicii elevilor în producție, se înființează tot mai multe ateliere și uzine școlare raionale și orășănești pe lîngă întreprinderi, creîndu-se condiții de lucru pentru fiecare elev. O serie de școli ca cele din Dreanovo, Gabrovo, Sevlievo și altele au reușit să organizeze practica elevilor în ziua de odihnă a întreprinderilor. Cu sprijinul Secțiilor de învățămînt și cultură, al organizațiilor sindicale și al organizațiilor de tineret elevii intră tot mai hotărît în larga mișcare a muncitorilor brigadieri, în munca voluntară pentru ajutorarea G.A.C., mișcare ce constituie o minunată școală de educație comunistă.

O deosebită atenție acordă problemei formării omului de tip nou și acad. Sava Ganovski. „Noua etapă a dezvoltării noastre sociale reclamă o înaltă pregătire intelectuală, tehnico-științifică și culturală a celor ce muncesc. Iar aceasta înseamnă că noua etapă implică tocmai formarea noului cetățean, care să fie la înălțimea problemelor construcției socialiste, a condițiilor socialiste ale vieții; acest cetățean trebuie să aibă o înaltă conștiință comunistă, o concepție științifică despre lume, să aibă o educație morală, estetică și fizică, să fie patriot și internaționalist, inovator, cu inițiativă, principial „un om de caracter“ [2].

În R. P. Bulgaria crește necontenit numărul organizațiilor de tineret și de pionieri care caută forme noi de educație a elevilor, hotărîte să rupă cu formalismul.

[2] Sava Ganovski: *„Cel de-al VIII-lea Congres al P.C.B. și sarcinile educației comuniste“*, Narodna Prosveta, nr. 8/1963, p. 16 și 23.

Viața clocotitoare a creat un nou factor de educație — colectivul muncitoresc. La început mulți pedagogi au privit cu neîncredere această acțiune care s-a născut în orașul Gabrovo. O bună parte din activitatea pionierilor din acest oraș s-a desfășurat în întreprinderi. Aici pionierii s-au împrietenit cu brigăzile de muncă comunistă și au pornit cu entuziasm la muncă în cadrul cercurilor tehnice, precum și în producție. Însăși chemarea lansată de brigăzile de muncă comunistă: „Să învățăm și să trăim în spirit comunist" are în ea ceva atrăgător, care entuziasmează. Muncitorii știu să-i înconjoare pe pionieri cu dragoste și încredere, avînd față de ei o atitudine tovărășească, și astfel, în procesul muncii colective, ei încep să-și îmbunătățească cunoștințele, să capete îndemînare și deprinderi noi. O mare importanță pedagogică o are patronarea organizațiilor de pionieri de către colectivele de muncitori. Brigăzile trimit în detașamente sportivi, dirijori de coruri, instructori de dansuri, tineri raționalizatori etc., îmbogățind formele de muncă cu pionierii și făcînd viața în detașament mai frumoasă, mai interesantă. Astfel, în orașul Gabrovo problemele organizației de pionieri sînt și probleme ale colectivelor de muncitori.

În apropierea Școlii de 8 ani nr. 2 din Gabrovo se află Uzina constructoare de mașini. Conducerea școlii și a organizației de pionieri caută calea pentru îndeplinirea lozincii: „Învățătură și muncă, muncă și învățătură". Încă de la începutul anului școlar 1961/1962 s-au format 12 cercuri tehnice. La început activitatea se desfășura în laboratoare. Începînd de la 1 ianuarie 1962 pionierii au venit să lucreze la mașini, iar către sfîrșitul anului au și început să lucreze unele piese mai simple. O brigadă compusă din 16 pionieri a rămas să lucreze pe timpul vacanței de vară în întreprindere. În acest mediu se schimbă în bine pînă și cei mai dificili copii. Este edificator în acest sens răspunsul dat de eleva P. R.: „În uzină toți pionierii sînt disciplinați. Noi am observat că muncitorii au o atitudine foarte serioasă față de munca lor. De ce să nu fim și noi ca ei? Cînd ne-am instalat în fața strungurilor, am înțeles că cu mașinile nu e de glumit. Cum nu sîntem atenți, cum dăm naștere unui rebut. Munca în uzină m-a făcut mai atentă și prin atitudinea mea am început să exercit o influență pozitivă și asupra altor pionieri".

Unul din cei mai buni la strungărie dintre pionieri este H. S. Înainte de a se duce la uzină nu puteai să auzi o vorbă bună despre el. „Maistrul meu a avut încredere în mine, spune el. Am învățat să lucrez la 8 strunguri diferite. Pot să execut tot felul de operații. Numai cu centrarea mai am un pic de furcă. Cu cît executam o lucrare mai complicată, cu atît reușeam să mă concentrez mai bine. În timpul lucrului la strung m-am convins că fără matematică și fizică nu fac nici cît o ceapă degerată"[3].

În procesul participării active a elevilor la muncă se lărgește orizontul lor politehnic, se lărgesc cunoștințele lor tehnice, se educă conștiința comunistă, se formează minunatele trăsături ale moralei comuniste și se asigură dezvoltarea lor spirituală și fizică. Participînd în mod nemijlocit la producerea valorilor materiale, tineretul bulgar cunoaște cea mai mare bucurie — bucuria construcției, a creației, poezia muncii.

Problemele educației morale, ale formării sentimentelor, convingerilor și deprinderilor de conduită, care sînt într-o interdependență indisolubilă între ele, problemele educației în spirit nou, socialist, stau în atenția permanentă a pedagogilor bulgari. Ei caută să găsească metodele cele mai adecvate pentru educarea unor noi trăsături morale, ținînd seama și de particularitățile de vîrstă, precum și de întreaga complexitate a procesului educativ. Întrucît for-

[3] Nicolae Ciolacov: *„Colectivul de muncă și educația pionierilor"*, Narodna Prosveta, nr. 5/963, p. 37.

marea convingerilor morale, ca orice alt aspect al muncii de educație comunistă, implică o muncă educativă sistematică și multilaterală, profesorii bulgari sînt preocupați de necesitatea organizării în colectiv a întregii munci a elevilor, în vederea dezvoltării opiniilor sănătoase, a manifestării inițiativelor. Nu este neglijat nici rolul familiei, nici exemplul personal al părinților. Se veghează ca educația efectuată în familie și cea efectuată în școală, în organizația de pionieri, și de tineret să se desfășoare în deplin acord, pe baza acelorași principii ale eticii comuniste.

In opera de formare a trăsăturilor caracteristice omului nou, pedagogii bulgari mobilizează toți factorii educativi, realizînd un front unit al școlii. De aici decurg o serie de sarcini de mare importanță pentru educația morală a elevilor, ca: antrenarea și stimularea lor în muncă, educarea dragostei și a respectului pentru orice fel de muncă prestată în folosul societății, pentru semnificația morală a muncii și pentru caracterul creator al acesteia în orînduirea socialistă, antrenarea elevilor în toate formele activității școlare și extrașcolare.

Deosebit de interesante și de prețioase sînt rezultatele obținute de dirigintele P. Caramanov — profesor la o școală de 8 ani — în munca sa pe tărîmul educației comuniste a elevilor, precum și în munca cu părinții acestora. Pentru ca să-și poată cunoaște și mai bine elevii, încurajat și ajutat și de părinți, el organizează periodic o serie de excursii prin țară. Cu acest prilej dirigintele îi vede pe elevi în alt cadru. Unii îi apar veseli, plăcuți, zburdalnici, buni tovarăși, săritori, alții egoiști etc. „Emoționantă a fost întîlnirea celor 40 de mame cu copiii lor cu prilejul zilei de 8 Martie, arată dirigintele. Oare mamelor le va place cadoul? Pentru prima oară copiii fac un astfel de cadou. După partea solemnă a întîlnirii încep felicitările. Un pionier, tulburat, se apropie de mama sa. Acum are de îndeplinit cel mai greu rol pe care l-a avut în viața lui. Niciodată nu și-a exprimat sentimentele față de mama sa în fața privirilor colegilor săi și a părinților lor. „Scumpă mamă, primește acest dar modest și aceste flori — expresie a unei mari iubiri pe care o am pentru tine". Apoi îi sărută mîna. Mama își îmbrățișează emoționată copilul și-l sărută la rîndul ei. Cînd desface pachetul, în fața ei, frumos înrămat, apare portretul copilului ei iubit. „Niciodată n-am primit un cadou mai scump", spun mamele [4].

Un ajutor deosebit de prețios i-au dat dirigintelui părinții, mai cu seamă în acțiunile de educație politică a elevilor. Astfel, neuitată va rămîne adunarea închinată celei de-a 17-a comemorări a asasinării bestiale de către fasciști a partizanului Steriu Vodenicearov, patronul școlii. În ziua solemnității, la început s-a dat cuvîntul lui L. Lambrev, tovarăș de luptă cu partizanul ucis. L. Lambrev, în cuvinte emoționante, a povestit despre viața și eroismul lui Steriu, despre torturile îndurate de acesta fără să-și trădeze tovarășii de luptă, cauza pentru care a luptat. Apoi a vorbit mama eroului, povestind despre viața copilului ei, luptător pentru libertate. A arătat că el a absolvit școala cu calificativul „excepțional", cu toate că nu avea nici manualele necesare. „Acum voi aveți de toate, învățați, munciți neobosit, iubiți-vă patria și poporul" — a încheiat ea.

Elevii au ascultat cu emoție, au fost profund impresionați.

A doua zi portretul lui Steriu Vodenicearov era împodobit cu flori.

Pentru ca procesul educației comuniste în rîndul elevilor să poată fi pe deplin realizat, școala bulgară urmărește fiecare latură a educației comuniste, inclusiv pe cea a educației estetice. Țelul de a arăta noii generații frumosul, de a o ajuta să-l descopere în natură, în societate, în viața

[4] P. Caramanov: *„Munca mea cu părinții pentru educația comunistă a elevilor"*, Narodna Prosveta, nr. 8/963.

de toate zilele, și l-au propus și pedagogii bulgari.

„Putem vorbi despre o dezvoltare multilaterală numai atunci cînd omul, pe lîngă cultură generală și pregătire politehnică, mai posedă și o largă cultură estetică, cînd știe să vadă, să înțeleagă și să creeze frumosul în viață, cînd manifestă interes față de artă, față de activitatea creatoare a omului. Dar arta nu este numai un mijloc de delectare. Arta realismului socialist este un factor uriaș de educare a tineretului. Reflectînd veridic realitatea noastră socialistă, ea dirijează forțele, sentimentele și voința oamenilor la o participare activă la construcția comunismului, fiind totodată un puternic mijloc de educare ideologică a tineretului în lupta împotriva artei burgheze putrede, împotriva ideologiei imperialismului [5].

Pentru ca educația estetică a tinerei generații să poată fi cît mai eficientă, toți factorii educativi participă cu însuflețire la traducerea ei în viață. Astfel, Secțiile de învățămînt și cultură, organizațiile sindicale, organizațiile de copii și tineret creează și organizează în orașe cluburi pentru odihna și cultura elevilor din școlile medii. Aici se țin lectorate muzicale, concerte, lecții de referate pe problemele muzicii clasice și contemporane, ale artei plastice și dramatice, seri de întrebări și răspunsuri, se organizează săptămîna muzicii, a creației populare, a poeziei etc. De asemenea, se îmbunătățește necontenit mișcarea artistică de amatori a elevilor, se creează colective model de cor, colective orchestrale, dramatice și de dansuri, organizîndu-se periodic întreceri între ele. Cercurile literare, de artă plastică, de muzică, colectivele de teatru, de dansuri, create aproape în toate școlile din R. P. Bulgaria, sînt o minunată școală de educație estetică și de dezvoltare a înclinațiilor și talentelor creatoare ale tinerilor.

Omul nou, constructor al socialismului și comunismului, trebuie să fie un om format nu numai din punct de vedere ideologic, moral și estetic, ci și din punct de vedere fizic. El trebuie să fie un om sănătos, optimist. În lumina acestei cerințe iese și mai mult în evidență importanța educației fizice în dezvoltarea multilaterală și armonioasă a noii generații.

Pe zi ce trece, în R. P. Bulgaria crește numărul școlilor în care se respectă înviorarea de dimineață, se organizează exerciții de educație fizică și jocuri, folosindu-se tot mai mult jumătatea de zi prevăzută săptămînal pentru sporturile de masă și jocuri. De asemenea, se folosesc din ce în ce mai mult multiplele forme și posibilități pentru dezvoltarea culturii fizice și a sporturi, prin pregătirea activelor necesare pentru conducerea educației fizice, prin folosirea rațională a complexelor sportive, a stadioanelor, a terenurilor de joc, a sălilor de gimnastică, în vederea unei participări în masă a elevilor, arătîndu-li-se acestora importanța pe care o are educația fizică nu numai în ce privește dezvoltarea fizică, ci și ca mijloc de dezvoltare multilaterală a omului.

Ceea ce este caracteristic harnicilor pedagogi bulgari și înflăcăratului tineret din țara vecină și prietenă este faptul că ei găsesc timp pentru toate, convinși fiind că învățătura și munca, atît în școală, cît și în producție, educația estetică și fizică, activitatea obștească, reprezintă un proces instructiv-educativ unitar și indivizibil.

VALENTIN DEȘLIU

[5] Gancio Ganev: *„Să îmbunătățim în mod hotărît educația comunistă a tineretului"*, Narodna Prosveta, nr. 7/963.

MARGINALII LA O CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Raportul Grupului de studii de științe sociale pentru cercetarea timpului liber. Institutul UNESCO pentru educație — Hamburg, 1962. (Evolution of the forme and needs of leisure — Evoluția formelor și a necesității timpului liber).

„Stabilirea unei zile normale de muncă — spunea Karl Marx — este rezultatul unei lupte seculare între capitalist și muncitor. Timpul astfel eliberat este „timp pentru cultura omenească, pentru dezvoltare intelectuală, pentru îndeplinirea unor funcții sociale, pentru relații în societate, pentru jocul liber al forțelor vitale, fizice și intelectuale" (K. Marx — „Capitalul", vol. I, ediția a II-a 1948, p. 256).

În țările socialiste se acordă o mare importanță utilizării cît mai adecvate a timpului liber, statul socialist punînd la dispoziția oamenilor muncii, cele mai variate mijloace pentru a se putea dezvolta multilateral.

În țările capitaliste, după cît se vede din datele publicate în documentul UNESCO, la care ne referim, timpul liber al oamenilor a devenit doar recent obiect de cercetare științifică.

La Congresul internațional de sociologie din Amsterdam, ținut în anul 1956, un grup de cercetători și-a fixat ca obiectiv studiul modului de utilizare a timpului liber în țările avansate din punct de vedere economic. Institutul de educație al UNESCO sprijină și el aceste investigații, deoarece a devenit limpede, că autoritățile care răspund de educația tineretului sînt interesate, în cel mai înalt grad, de problema utilizării timpului liber, utilizare care, în funcție de progresul tehnic și social, își schimbă atît aspectul cantitativ, cît și pe cel calitativ. Cercetările — cum se arată în acest document UNESCO — urmăresc să stabilească modul în care timpul eliberat (prin reducerea sau reorganizarea programului de lucru) devine într-adevăr timp liber (termenul francez: „loisir" — lat. „licere" și engl. — „leisure"), în sensul că poate fi utilizat după placul omului. Firește nu e vorba de a petrece timpul în orice fel, chiar și în deplină „inactivitate", ci dimpotrivă, cercetările se referă la utilizarea rațională a acestui timp, la folosirea lui pentru efectuarea voluntară a unor sarcini sociale și la desfășurarea unor activități valoroase sub raport educativ.

Bineînțeles, pornind la asemenea investigații, grupul de cercetători a încercat să stabilească și o definiție științifică a „timpului liber" — (loisir=leisure). După cum se arată în document, prin activități în timpul liber se înțeleg „preocupări cărora cineva se poate dedica în conformitate cu înclinațiile sale, în afara necesităților profesionale, familiale sau sociale, în scopul

de a se relaxa, de a se distra sau de a-şi dezvolta personalitatea" (Documentul indicat, p. 6).

Această definiţie adoptată la Congresul din Annecy, în anul 1957, a suscitat critici bine întemeiate. S-a arătat că termenul de timp liber, astfel definit, este ambiguu, că noţiunea de „necesitate profesională" este imprecisă etc. Totuşi, aceste critici nu ne pot satisface, întrucît nu se arată însuşi viciul de fond al definiţiei, anume faptul că autorul ei (J. Dumazedier) şi cei care-l acceptă pierd din vedere că utilizarea timpului liber nu poate fi efectuată niciodată „în afara... necesităţilor sociale". Chiar dacă excludem coerciţia socială directă, modul de petrecere a timpului liber este determinat socialmente, atît sub aspect economic (mijloacele băneşti de care dispune omul, într-o anumită societate), cît şi sub aspectul posibilităţilor pe care le oferă societatea, la un moment dat, unui anume individ, aparţinînd unei categorii sociale determinate. Astfel, de pildă, un muncitor în societatea capitalistă nu-şi poate petrece timpul liber „după înclinaţii", căci nu are posibilitate reală asigurată de a-şi continua studiile, de a se dezvolta în mod activ pe tărîm artistic, sau sportiv etc. — atîtea posibilităţi care îi sînt asigurate din plin în societatea socialistă.

Din capul locului, deci, cercetarea grupului de studii al UNESCO pleacă de la premise greşite, întrucît ni se pare că urmăreşte o realitate doar fragmentar, iar datele obţinute nu se referă decît la unele aspecte limitate ale situaţiei existente în societatea capitalistă.

Acest fapt s-a evidenţiat în mod deosebit la întîlnirea grupului de studii care a avut loc în 1960 la Portoroz (R.S.F. Iugoslavia), întîlnire la care se referă în mod special documentul din 1962., pe care îl analizăm.

La Portoroz, o seamă de grupări naţionale de cercetare au expus rezultatele investigaţiilor lor. Astfel, au prezentat rapoarte grupe din: Belgia, Danemarca, Finlanda, Franţa, R.F.G., Olanda, Elveţia, R. S. F. Iugoslavia.

După cum reiese din datele publicate, sub aspect metodic (deşi nu s-a procedat perfect unitar) materialul „psiho-social", s-a strîns în cadrul unor anchete efectuate asupra unei părţi considerate ca reprezentative dintr-un oraş sau dintr-o regiune (bazate, deci, pe o evaluare subiectivă). Tehnica utilizată a fost cea a unor conversaţii individuale, pe baza unor chestionare pe care cercetătorul le formulase anticipat. Răspunsurile au fost obţinute fie prin întrebări puse în legătură cu o anumită situaţie, fie prin alegerea unor răspunsuri model potrivite, pe care le indica chestionarul. Datele statistice astfel obţinute s-au codificat şi apoi s-au prelucrat prin diverse tehnici (vezi p. 13—25).

Trebuie să subliniem, aici, chiar înainte de a intra în amănunte, că noi nu putem considera această tehnică, a strîngerii datelor, ca fiind corespunzătoare exigenţelor ştiinţifice. Este neîndoielnic că a ne baza pe declaraţiile persoanelor cercetate (ele fiind de diferite niveluri culturale), pe aprecierile lor subiective (de ex. „eu citesc gazete, cam o jumătate de oră pe zi" etc.) nu poate constitui o cale sigură de a obţine baza faptică necesară şi obiectivă pe care trebuie să se fundamenteze şi de unde, în mod obligator, trebuie să pornească orice cercetare ştiinţifică. Date de genul celor menţionate în document, strînse pe calea arătată, nu pot reclama credit nici atunci cînd — aşa cum este cazul acestor cercetări — ele sînt prelucrate cu cele mai obiective tehnici statistice. Faţă de asemenea date, mult mai elocvente sînt unele cifre care indică frecventarea cinematografelor, într-o anume perioadă de timp, sau a bibliotecilor etc., mai ales atunci cînd analiza acestor cifre se referă şi la unele aspecte calitative (de pildă, ce anume filme au fost mai mult vizionate, ce cărţi au fost mai frecvent cerute etc.).

Pe lîngă aceste obiecţii, trebuie să subliniem că pot exista îndoieli serioase şi

întemeiate cu privire la sinceritatea datelor pe care le furnizează subiecții cercetați.

Anumite întrebări pot provoca suspiciunea oamenilor muncii și, în consecință, răspunsurile obținute nu pot fi cotate ca sincere, iar valoarea lor științifică devine pe puțin spus fictivă.

Dincolo, însă, de aceste vicii de poziții și de metode, unele realități care străbat, totuși, din cercetările efectuate ilustrează stări care suscită interesul sociologului și al pedagogului.

In cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte pe care le considerăm reprezentative sub acest raport. Astfel ne oprim asupra studiului preliminar (studiu pilot) efectuat de prof. T. T. ten Have asupra utilizării timpului liber într-un sector al orașului Amsterdam. Au fost chestionați 97 de bărbați (34 muncitori „semi-calificați", 25 funcționari inferiori și 38 de salariați aparținînd păturii mijlocii). Dintre cei chestionați toți sînt familiști (cu sau fără copii), în majoritate în jurul vîrstei de 40 de ani.

După cum arată autorul (pag. 50), imaginea pe care a obținut-o reflectă viața familială obișnuită din Olanda, așa cum se poate ea cunoaște și din alte surse. După terminarea lucrului lor, oamenii sînt mai mult acasă, stau și se odihnesc, citesc ceva, *ascultă emisiunile de radio (sau de televiziune)*, primesc vizitatori sau discută între ei. Puțini au interese speciale sau studiază ceva în legătură cu profesiunea lor. Din cînd în cînd fac plimbări, pe jos sau cu bicicleta, pleacă în vizite sau vizionează un film. In marea lor majoritate, cei chestionați pleacă adesea la țară în scop de recreere.

Dacă aceste date generale nu ne spun prea multe, unele date parțiale merită să fie subliniate. Din cei chestionați, 17% nu frecventează deloc cinematograful, teatrul sau opera. Despre asemenea preocupări numai 9% declară că le practică „adesea", 54% niciodată nu merg la conferințe și nu audiază cursuri etc. (probabil că aici se include și lectura) și numai 24% declară că asemenea preocupări sînt practicate de ei cu predilecție. 55% din cei chestionați au avut curajul să declare că nu frecventează deloc biserica, iar din rest cei mai mulți afirmă că „rareori" li se întîmplă să meargă la biserică. Foarte puțini declară (citește: recunosc) că participă la întruniri politice.

Precum rezultă din datele generale (pag. 62—63), cei din categoria „muncitori" dispun în zilele de lucru în medie de 4,20 ore pe care le pot petrece „în voie", iar în zilele de duminici și sărbători în medie de cca. 10 ore. Din acest timp — după cum declară ei în mod apreciativ — ascultă radio (vizionează emisiunile la televizor) în medie cam o oră zilnic, citesc cărți, reviste 0,34 ore, iar pentru completarea educației individuale consacră, în medie, în zilele de lucru, 0,27 ore. Este interesant că funcționarii citesc mai puțin (zilnic 0,31 ore) decît muncitorii.

Că aceste date sînt relative, în cel mai înalt grad, este ușor de constatat pentru oricine. De aceeași factură — deci și de aceeași scăzută valoare științifică — sînt și datele care provin din R.F.G. Ne referim îndeosebi la studiul profesorului E. K. Scheuch, care în frumtea unui colectiv a urmărit „coeziunea familială în timpul *liber" (pag. 67 și urm.)*.

Pentru a marca ineficacitatea cercetării, credem că este suficient să arătăm faptul că un subcapitol din acest referat este consacrat conținutului conversației dintre soți în timpul liber (pag. 79 și urm.). Rezultatele obținute sînt cu totul minore și nu depășesc nicidecum nivelul bunului simț. Astfel autorul arată: „Tema de discuție cea mai frecventă o constituie întîmplările curente de la locul de muncă al soțului, apoi urmează problemele menajului legate de munca soției, apoi cele legate de educația copiilor, problemele de bani, și în cele din urmă, probleme legate de planuri pentru viitor" (locul citat).

Documentul U.N.E.S.C.O. mai conține două referate interesante semnate de Vito Ahtik și Vladimir Bonac (R. S. F. Jugoslavia). Cercetările la care se referă autorii par a fi mult mai vaste, îmbrățișînd în mod complex unele aspecte ale vieții sociale din această țară. Sub aspect psihologic, pare interesantă ipoteza emisă de Vito Ahtik, care consideră — pe baza analizei statistice a materialului — că ar exista în comportamentul uman un factor de „activitate generală" și că sub acest aspect se disting net două tipuri extreme, indivizi aparținînd tipului general activ, în opoziție cu tipul general pasiv.

★

Nimeni nu mai poate nega astăzi importanța și necesitatea efectuării unor cercetări de sociologie concretă și nimeni nu neagă nici importanța cercetării modului de utilizare a timpului liber. După părerea noastră, totul depinde de modul *cum* se cercetează și, îndeosebi, *în ce scop*, se cercetează o asemenea problemă.

După cît se pare, din materialul prezentat de grupele de cercetători occidentali, rezultatele obținute pînă acum nu sînt fructificate în vederea luării unor măsuri educative, deși în preambul se arată că tocmai acesta ar fi scopul adevărat al cercetărilor.

Parcurgerea materialului prezentat aici sumar ne convinge, încă o dată, că, în condițiile societății capitaliste, oamenii de știință, chiar și cei mai bine intenționați, care efectuează cercetări în domeniul științelor sociale, sînt nevoiți să se oprească la mijloc de drum.

TIBERIU BOGDAN

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

METODICA PREDĂRII ISTORIEI ÎN ŞCOALA DE 8 ANI *

Metodica predării istoriei patriei, publicată la începutul acestui an sub titlul susmenţionat, s-a bucurat de o caldă primire din partea profesorilor de specialitate şi a învăţătorilor, fiind un bun început al „Metodicii predării istoriei în şcoala de 8 ani", ce se află în curs de elaborare la Institutul de Ştiinţe Pedagogice.

Deşi, în Cuvîntul înainte, autorii arată că urmăresc îndeosebi să sprijine cadrele didactice începătoare — care predau istoria patriei la clasele I—IV, datorită aspectelor variate şi seriozităţii cu care au fost abordate şi rezolvate o seamă din problemele predării istoriei, în general, lucrarea poate fi utilizată cu succes (ca şi „Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a") de către profesorii care predau Istoria Romîniei şi chiar de către cei care predau istoria universală la cursul mediu.

Concepută ca plan — în linii mari — ca majoritatea metodicelor de istorie apărute la noi, cea de care ne ocupăm le este superioară în primul rînd prin faptul că „ţine seama de condiţiile în care se desfăşoară activitatea în şcoala noastră de cultură generală de 8 ani şi de sarcinile şcolii în aceste condiţii..." [1], prin caracterul mai analitic şi mai combativ al tratării problemelor, prin ponderea ce se dă aspectelor educative ale predării istoriei şi prin accentul deosebit pe care-l pune pe legarea predării istoriei ţării noastre de practică, de sarcinile învăţămîntului, în condiţiile desăvîrşirii construcţiei socialismului la noi.

Rezultat al unei munci îndelungate şi sistematice de documentare teoretică şi practică (observaţii, experimente, anchete în şcoli etc.), „Metodica predării cunoştinţelor de istorie a patriei în clasele I-IV" este valoroasă şi prin faptul că a ţinut seama de experienţa cea mai nouă a şcolii din ţările lagărului socialist şi în special a cadrelor didactice fruntaşe din ţara noastră [2]. Totodată, în Metodică sînt arătate şi unele lipsuri şi greutăţi ce se ivesc în predare, indicîndu-se căile ce pot fi folosite pentru înlăturarea lor.

După cum se ştie, inspecţiile şi examenele de maturitate au arătat că unele deficienţe în însuşirea cunoştinţelor de istoria patriei îşi au rădăcinile chiar în începuturile predării acestui obiect de învăţămînt.

În acest sens, socotim că era bine să fi fost semnalate şi analizate în Metodică mai multe din aceste lipsuri tipice, spre a putea fi evitate. De exemplu, să se fi făcut referiri la: greutatea pe care o întîmpină unii elevi (şi chiar unii profesori) în legarea organică, firească, a evenimentelor istorice de viaţă, la dificultatea întîmpinată de unii elevi de a nara cursiv, cald şi convingător faptele de seamă ale poporului nostru, sau de a caracteriza marile perso-

* Predarea cunoştinţelor de istorie a patriei la clasele I—IV, E.D.P., 1962.

[1] Metodica predării istoriei în şcoala de 8 ani, E.D.P., 1962.

[2] Vezi Metodica, p. 3 şi 4.

nalităţi istorice, la stîngăcia unor elevi în folosirea hărţii istorice, în încadrarea faptelor şi fenomenelor istorice în timp ş.a.

★

In cele opt capitole ale Metodicii predării cunoştinţelor de istorie a patriei în clasele I—IV, se expun analitic şi sintetic principalele probleme privind istoria patriei, în ordine logică, proporţional cu importanţa lor, urmărindu-se să se răspundă la întrebările: ce loc ocupă istoria patriei în procesul instructiv-educativ al elevilor mici? (Capitolul: Obiectul istoriei patriei), ce volum de cunoştinţe este necesar şi cum anume trebuie predate? (Capitolul: Planul de învăţămînt, Programele şi manualele şcolare, Bazele formării principalelor reprezentări şi noţiuni de istorie a patriei la clasele I—IV), ce căi trebuie folosite în acest scop? (Capitolul: Metode şi procedee...., Forme de organizare a predării cunoştinţelor în clasă şi în afara clasei şi a şcolii); în ce scop? (Capitolul: Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar), ce loc ocupă învăţătorul (profesorul) în predarea istoriei patriei? (Capitolul: Rolul învăţătorului în predarea cunoştinţelor de istorie) etc.

Considerăm că una din calităţile Metodicii este că ea contribuie la rezolvarea problemei puse mereu în discuţie, în ultimii ani, cu privire la structura şi volumul de cunoştinţe de istorie a patriei ce trebuie prevăzute în programa şi în manualul pentru clasa a IV-a [3]. Astfel, chiar la începutul lucrării, după ce se precizează scopul şi sarcinile predării istoriei patriei în clasele I şi a IV-a şi în special în clasa a IV-a, se argumentează în mod convingător că în această ultimă clasă se poate preda sistematic istoria ţării noastre, bineînţeles ţinîndu-se seama de particularităţile de vîrstă ale elevilor mici. De asemenea, se subliniază faptul că la clasa a IV-a se urmăreşte: formarea unor reprezentări de istorie clare şi mai conturate decît în clasele I—III, însuşirea unor note esenţiale ale noţiunilor fundamentale de istorie care să stea la baza cristalizării treptate a concepţiei marxist-leniniste, despre lume şi societate a elevilor [4], pregătirea acestora pentru participarea activă la construirea societăţii socialiste, prin educarea sentimentelor, convingerilor şi a conduitei lor comuniste.

In Metodică se accentuează ideea — de care trebuie să ţină seama permanent învăţătorul — privind conţinutul calitativ nou al predării istoriei patriei în şcoala socialistă. Aceasta se poate realiza prin dezvăluirea sub toate aspectele — în succesiunea cronologică şi în interdependenţa lor dialectică — a principalelor fapte şi fenomene istorice, desfăşurate pe teritoriul Republicii noastre populare, a condiţiilor concrete de viaţă, a rolului muncii şi al raporturilor de muncă dintre oameni în procesul muncii şi al condiţiilor apariţiei claselor sociale şi a luptei de clasă, a luptei neîncetate a maselor populare pentru libertate şi o viaţă mai bună, a creaţiilor poporului nostru în ştiinţă, tehnică şi artă, a măreţelor realizări ale oamenilor muncii de azi, obţinute sub conducerea Partidului [5] etc. Dacă, în clasele I—III, a fost pregătit terenul — prin formele specifice de transmitere a cunoştinţelor de istorie şi de educare a sentimentelor, convingerilor şi atitudinii comuniste faţă de muncă (prin istorioare, poezii, legende istorice, vizite, excursii cu teme de istorie etc.), în clasa a IV-a se pune mai direct problema orientării viitorilor cetăţeni în contemporaneitate, prin dezvoltarea trăsăturilor etice care duc la cristalizarea conştiinţei comuniste a tinerei generaţii.

In această privinţă, Metodica scoate în relief ideea caracterului orientativ al meto-

[3] Vezi p. 58 din Metodica pe care o recenzăm, discuţiile din revistele de specialitate, din Gazeta învăţămîntului şi din Scînteia, (mai 1963).

[4] Vezi p. 17 din Metodică.

[5] Vezi Metodica p. 16.

6152

delor și procedeelor recomandate pentru atingerea anumitor obiective în predarea cunoștințelor de istorie a patriei, arătînd, că ele nu trebuie luate drept norme fixe. Subliniind obligația de a respecta principiile didactice ale pedagogiei socialiste, combătînd improvizația și empirismul, Metodica atrage atenția asupra necesității căutării continue de către profesor a noului în folosirea metodelor și procedeelor, spre a se evita șablonismul și monotonia, care distrag atenția copiilor de la învățătură.

Considerăm ca binevenită această recomandare (asupra căreia se revine în Metodică cu diferite prilejuri) de care este necesar să se țină seama, deoarece — este știut — că atenția și interesul elevilor mici se caracterizează prin instabilitate și prin tendința de a fi atrași de aspectele neesențiale ale obiectelor, faptelor sau fenomenelor istorice prezentate. De altfel, primejdia de a folosi „ad litteram" indicațiile Metodicii este înlăturată prin felul în care este conceput planul ei. Prezentarea materialului pe probleme mari — și nu pe lecții și pe grupe de lecții sau pe capitole — oferă profesorului ocazia de a folosi creator sugestiile date.

În legătură cu predarea concentrică a cunoștințelor în școală, Metodica arată în mod concret cum pot fi realizate obiectivele de bază ale studiului istoriei patriei în clasele I—IV și căile cele mai potrivite ce trebuie folosite în acest scop (de exemplu: cum se formează și se dezvoltă treptat, în fiecare clasă, reprezentările și noțiunile fundamentale de istorie și concepția materialist-istorică despre evoluția progresivă a societății omenești de pe cuprinsul Republicii noastre populare, cum se dezvoltă sentimentele și convingerile la elevii mici ș.a.).

O notă pozitivă a Metolicii predării istoriei patriei în clasele I—IV rezultă și din aceea că argumentarea teoretică este urmată de numeroase concretizări. De exemplu, după ce se arată ce trebuie să cuprindă, în general, un plan calendaristic al predării cunoștințelor de istorie în clasa a III-a, un plan de lecție la clasa a IV-a, o schiță la tablă a unei lecții de istorie recapitulativă, analiza unui document, a unui tablou sau a unui text beletristic cu conținut istoric, sau cum se confecționează unele materiale didactice cu elevii ș.a., se prezintă integral sau parțial exemple de asemenea materiale [6].

Foarte binevenite — mai ales pentru cadrele didactice începătoare — sînt îndrumările minuțioase asupra felului în care pot fi folosite diafilmele și diapozitivele, a felului în care se realizează o lecție introductivă, o lecție de prezentare a manualului de istorie, a felului în care se poate organiza un „colț istoric" sau un „muzeu istoric" în școală, o serbare școlară sau o aniversare cu temă de istorie etc.

În primul capitol — făcîndu-se un scurt istoric al etapelor dezvoltării istoriei patriei la noi, ca știință, ca obiect de învățămînt, precum și al metodicii predării acestei discipline — autorii lucrării scot în relief, în mod critic, valoarea moștenirii pozitive a istoriografiei romînești dinainte de 23 August 1944. Se mai subliniază, totodată, superioritatea și bogăția lucrărilor istorice din anii puterii populare.

Socotim că ar fi fost folositor pentru profesori și învățători să se fi dezvoltat mai mult partea referitoare la reconsiderarea critică a operei unor istorici din trecut cu vederi progresiste. De asemenea, se cerea o mai largă dezvoltare a părții privind istoriografia noastră marxistă dinainte și de după eliberare. În această ordine de idei, apreciem că bibliografia de specialitate, cea cu caracter ideologic-politic și cea de pedagogie, de la sfîrșitul cărții, puteau fi mai ample și mai aduse la zi. Același lucru se poate spune și despre bibliografia beletristică recomandată pe parcursul lucrării.

În cuprinsul Metodicii, după ce se analizează felul în care s-au întocmit progra-

[6] Vezi Metodica, p. 64, 75—77, 84—85, 100, 103—104, 138, 145, 154—159, 178, 185, 191—201 211—212, 218—219, 286—290, 315—318 etc.

mele și manualele de istorie pentru clasele I—IV, se arată ideile de bază și principiile care au stat la temelia lor, cerințele și conținutul lor și se acordă un loc deosebit problemei formării reprezentărilor și noțiunilor de istorie a patriei [7].

Astfel, în capitolul al III-lea, de exemplu, se scoate în relief importanța studiului istoriei patriei pentru formarea intelectuală și morală a copiilor, se precizează (deși cam în treacăt) specificul formării reprezentărilor și noțiunilor de istorie, [8] care sînt principalele reprezentări și noțiuni ce trebuie predate în clasele I—IV și se analizează greșelile și confuziile tipice ale elevilor în procesul însușirii acestora, precum și mijloacele de prevenire și de înlăturare a lor [9].

De mare ajutor pentru învățător sînt: delimitarea și diferențierea pe care-o face Metodica între noțiunile apropiate ca sens (de ex. răscoală, revoluție, grevă, insurecție armată etc.); indicațiile asupra felului în care se formează, se consolidează și se dezvoltă noțiunile mai complexe — în special cele cu conținut abstract (de ex. noțiunile de orînduire socială, stat, partid, noțiunile despre spațiu și timp în desfășurarea istoriei Romîniei); formularea clară, simplă și corectă a unor definiții și precizări accesibile elevilor.

Deși autorii Metodicii au dat pe alocuri mai mare extindere problemelor teoretice, în general concretizarea lor este bine realizată: se indică metodele și procedeele cele mai adecvate pentru însușirea conștientă a reprezentărilor și noțiunilor fundamentale de istorie a patriei, se recomandă materiale ilustrative interesante, se dă importanța cuvenită folosirii elementului emoțional și asigurării caracterului plastic al reprezentărilor și noțiunilor de istorie transmise elevilor din clasele I—IV.

În concluzia acestui capitol, se arată importanța reprezentărilor și a noțiunilor de istorie a patriei ca bază a formării sentimentelor morale, a adîncirii și lărgirii lor continui, pentru ca în clasele superioare acestea „să capete un mai înalt caracter de generalizare" [10].

Punînd accent deosebit — așa cum s-a relevat la începutul acestei recenzii — pe aspectele educative ale predării istoriei patriei și în primul rînd pe importanța educării la elevi a mîndriei naționale, îmbinate cu respectul și cu prețuirea realizărilor valoroase ale tuturor popoarelor, Metodica se ocupă, în special în capitolul al IV-lea, de educarea elevilor mici în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Sînt foarte binevenite — mai ales pentru cadrele didactice cu mai puțină experiență — precizările și recomandările cuprinse în acest capitol: ideea că educarea patriotică și internaționalistă a elevilor este o sarcină permanentă și de bază a învățătorului, obligația cunoașterii temeinice de către acesta a aspectelor de conținut și de metodică ale temei, a sarcinilor de bază ale educației patriotice în clasele I—IV, împletirea componentelor intelectuale cu cele emoționale „într-o trăire afectivă complexă, stabilă și de durată lungă" [11], transformarea sentimentelor patriotice în convingeri și căile care duc la atingerea acestui obiectiv principal al predării istoriei patriei în școala noastră.

În același capitol se arată modul în care dezvoltarea sentimentelor patriotice puternice, prin prezentarea emoțională a faptelor de eroism ale poporului nostru, „strecoară în sufletul elevilor nu numai admirație și respect față de trecut, dar și ideea ca mîine, cînd vor fi mari, să fie gata să-și apere patria în caz de pericol" [12].

Tot aici se subliniază ideea prețioasă a necesității educării patriotice și internațio-

[7] Vezi Metodica, Capitolul III.
[8] Vezi Metodica, p. 51.
[9] Vezi Metodica, p. 57 și următoarele.
[10] Vezi Metodica, p. 105.
[11] Vezi Metodica, p. 110.
[12] Vezi Metodica, p. 113.

naliste a elevilor prin zugrăvirea vie a actualității (de exemplu, zugrăvirea patosului creator al muncii tutror cetățenilor cinstiți din țara noastră, zugrăvirea luptei solidare a popoarelor pentru apărarea păcii și „pentru construirea unei lumi mai bune pentru cei necăjiți și asupriți“ [13].

În încheierea capitolului se subliniază necesitatea verificării efectului predării istoriei patriei din acest punct de vedere, a verificării felului în care se realizează unitatea dintre conștiința și conduita patriotică a elevilor.

Se demonstrează felul în care, prin exerciții sistematice, sentimentele și convingerile patriotice ale elevilor, formate prin lecțiile de istorie, pot deveni îndemn pentru acțiuni patriotice social-utile, potrivite vîrstei lor, cum ar fi, de pildă, sădirea de pomi, adunarea spicelor, înfrumusețarea cartierului, a comunei în care locuiesc, îngrijirea monumentelor istorice, ocrotirea monumentelor naturii, sau îndemn pentru cultivarea dorinței de a săvîrși fapte frumoase, folositoare țării, de a apăra cuceririle revoluționare ale înaintașilor.

Considerăm că este bine sesizată și reliefată ideea că aspectul cel mai valoros al manifestării patriotismului socialist al elevilor este atitudinea conștientă față de muncă și disciplina la învățătură.

Însușirea temeinică a cunoștințelor de istorie a patriei le formează elevilor o atitudine justă față de toți oamenii muncii, față de naționalitățile conlocuitoare din patria noastră, înfrățite în țelul comun: făurirea socialismului și apărarea păcii.

De asemenea, în acest capitol se arată că educarea dragostei și a devotamentului față de partid, ca exponent al celor mai nobile idealuri ale poporului nostru și conducător încercat pe drumul luminos al comunismului, este parte integrantă a educației patriotice și internaționaliste a elevilor mici.

[13] Vezi Metodica, p. 114.

★

În capitolele următoare, autorii s-au orientat bine dînd o extindere mare aspectelor tehnicii transmiterii cunoștințelor de istorie.

În legătură cu aceasta găsim că sînt foarte bogate și variate — așa cum s-a arătat cînd s-a vorbit de planul Metodicii — îndrumările care se dau în legătură cu folosirea justă a metodelor și procedeelor didactice și a formelor de organizare a predării cunoștințelor de istorie a patriei în clasele I—IV.

În afară de tratarea largă a problemelor teoretice (fundamentate pe o bibliografie de specialitate amplă), sînt valoroase și temeinic analizate materialele concrete ca: ilustrațiile, schițele, tablourile, tabelele sinoptice, planurile calendaristice și planurile de lecții de diferite tipuri, exercițiile și jocurile cu date cronologice, hărțile istorice tematice, textele din literatura de specialitate și din beletristica cu conținut istoric ș. a.

În capitolul referitor la metodele și procedeele didactice și la felul în care acestea pot fi folosite în predarea istoriei, se analizează minuțios: metoda narației și aceea a conversației, sub diversele lor aspecte, munca cu manualul de istorie (în special se insistă asupra „citirii explicative“) ș. a.

În capitolul VI (Formele de organizare a predării cunoștințelor de istorie în clasele I-IV), după ce se subliniază importanța lecției de istorie și a pregătirii ei temeinice, se prezintă cîteva planuri de lecții de istorie bine întocmite. Este bine că s-a insistat asupra scopului instructiv-educativ al fixării cunoștințelor și al temei pentru acasă, deoarece profesorii întîmpină greutăți mai ales în precizarea acestor etape ale planului de lecție. În general, în Metodică, aceste părți ale planului de lecție sînt bine formulate și sînt de mare folos învățăto-

rului [14]. Totuși, așa cum sînt expuse unele formulări cu privire la scopul instructiv-educativ al unor lecții date ca exemplu și mai ales cu privire la unele teme pentru acasă, ele sînt prea generale (nediferențiate, valabile pentru o serie de lecții). Deși scopul lecției de istorie este în general complex și trebuie să fie enunțat în întregime în plan, totuși, în Metodică, unele exemple în această privință sînt cam prolixe, adesea confundîndu-se cu conținutul lecției. De asemenea, găsim inutilă recomandarea ca temă pentru acasă „să se învețe lecția din carte", acest lucru fiind de la sine înțeles pentru toate lecțiile, iar tema pentru acasă trebuind să fie concretă și, așa cum bine se arată în Metodică, variată și atractivă, deoarece repetarea aceluiași gen de temă obosește prin monotonia sa.

Cu toate aceste deficiențe, de altfel neînsemnate, în aceste două capitole sînt cuprinse bogate indicații utile privind: corelația dintre istoria patriei și celelalte obiecte de învățămînt, alcătuirea planului calendaristic (pe sisteme de lecții), lecțiile de istorie a patriei în clasele I—IV în condițiile predării simultane, folosirea diferențiată a unor metode și procedee didactice, felul în care trebuie să se realizeze controlul și autocontrolul muncii atît al elevilor, cît și al profesorului, excursiile și vizitele cu teme de istorie a patriei, cum și alte aspecte interesante ale predării acestei discipline.

În ultimele două capitole, Metodica se ocupă de scopul, de importanța și de organizarea activităților în afara clasei și extrașcolare ale elevilor din cl. I—IV și de felul în care învățătorul reușește să fie un factor activ al instruirii și educării comuniste a generației noastre, care va munci și va trăi în comunism.

Cu toate sugestiile prețioase și variate pe care le conțin aceste capitole, se resimte, totuși, lipsa tratării mai temeinice a problemei educației ateist-științifice și a educației estetice la clasele I—IV, prin predarea istoriei patriei.

*

În concluzie, considerăm că, cu toate meritele pe care le are, lucrarea de față mai poate fi îmbunătățită într-o viitoare ediție. În acest sens, încercăm să le sugerăm autorilor unele din problemele pe care le găsim ca fiind necesare.

În primul rînd, este vorba de concentrarea unor capitole, adică de renunțare la unele paragrafe și fraze care se repetă în mai multe capitole aproape „ad litteram", de prezentarea mai succintă a aspectelor teoretice, de eliminarea unor demonstrații largi pentru teme ușor accesibile și pentru probleme deja rezolvate. Ar fi indicat să se acorde o atenție mai mare educației estetice și educației ateist-științifice, prin predarea istoriei patriei la clasele mici [15], întrucît referirile de la p. 362, 371 ș. a. sînt nesatisfăcătoare față de importanța și de actualitatea acestor probleme de educație comunistă a copiilor.

De asemenea, găsim că ar fi necesară sublinierea ideii dezvoltării unitare a poporului nostru pe teritoriul R.P.R. de-a lungul veacurilor, deși a fost despărțit în trei „state" separate, lucru ce nu reiese suficient de clar din cuprinsul lucrării.

Îmbogățirea materialelor ilustrative ale Metodicii cu tablouri referitoare la istoria culturii noastre (și cu tehnica analizei lor), cu hărți tematice, precum și completarea, aducerea la zi a bibliografiei (de ex. cu „Documente din Istoria P.C.R."), completarea trimiterilor din subsol (anul, ediția), găsim că sînt probleme ce trebuie să stea pe viitor în atenția autorilor.

[14] De ex. scopul lecțiilor recapitulative indicate la p. 308 ș. a.

[15] Vezi în acest sens literatura bogată din revistele și lucrările de specialitate și în special pe cea privind predarea istoriei în școală (traduceri) și în „Revista de referate", seria pedagogie, psihologie (traduceri).

Considerăm că era necesar să se semnalcze și să se discute soluția evitării greșelilor tipice în predarea istoriei patriei la clasele I—IV și a evitării unor greșeli ale programei și manualului — de ex. unele aspecte de supraîncărcare, de schematism, de sociologism etc.

Unele definiții trebuie revizuite, iar unii termeni improprii trebuie înlocuiți. De ex.: definiția simplistă, neștiințifică a istoriei patriei la p. 294 (...„povestea"... (?!) adevărată... a poporului nostru), definiția titlului lecției „Statul... dacilor" (al... întregului popor dac?), precizarea evenimentului din 1514, numit în Metodică și „răscoală" și „război țărănesc", înlocuirea expresiei „oricît de superioare" (p. 388), a expresiilor: „oamenii încep să se îmbogățească" (la sfîrșitul orînduirii Comunei primitive) cu „apare un oarecare surplus de produse peste minimumul necesar întreținerii vieții"...., înlocuirea termenului de „boier" (pentru clasele exploatatoare din Transilvania) cu „nobil", „nemeș" (p. 21) etc.

Considerăm că ar trebui revizuite unele caracterizări și aprecieri cu privire la aspectele realizărilor pedagogiei, evitîndu-se acea tendință de exagerare care nu-și are rostul.

Deși, în general, Metodica este îngrijit redactată și tipărită, s-au strecurat și unele greșeli de conținut și de tipar. De ex. la p. 307, la tema a IV-a de lecție recapitulativă, la punctul 4, trebuie scos textul și paranteza... (Unirea 1859), deoarece dă naștere la confuzii (mai înainte este vorba de revoluțiile din 1848), iar la p. 315 este greșit tipărit anul războiului țărănesc condus de Gh. Doja — 5114 (în loc de 1514).

*

Aceste deficiențe nu minimalizează calitățile Metodicii predării cunoștințelor de istorie a patriei la clasele I—IV, care constau în planul său sistematic, clar și consecvent urmărit, în bogăția problemelor puse în discuție și în rezolvarea lor cu pricepere, în stilul clar, științific, cursiv și combativ.

Oglindind dragostea autorilor pentru copil, încrederea în posibilitățile nelimitate ale educației comuniste, în învățător, Metodica constituie o contribuție valoroasă la munca de ridicare a calității predării istoriei în școala noastră.

ELIZA BICHMAN
Lector I.P.C.D. — București

CONCEPTELE FIGURALE *

Monografia „Conceptele figurale", apărută în Editura Academiei R.P.R. sub semnătura lui E. Fischbein, se ocupă de rezolvarea teoretică şi experimentală a problemei naturii abstracţiilor cu care operează gîndirea geometrică şi a procesului formării acestora în ontogeneză. Prin caracterul ei, lucrarea se adresează atît specialiştilor în problemele psihologiei gîndirii şi psihologiei pedagogice, cît şi profesorilor de matematică.

Prima parte a lucrării este consacrată *rezolvării teoretice a problemei structurii*, locului şi rolului conceptelor figurale în gîndirea geometrică.

Înainte de a trece propriu-zis la dezvăluirea specificului conceptelor figurale, autorul se opreşte şi asupra cîtorva probleme mai generale privind gîndirea matematică. Astfel, se subliniază obiectul investigaţiei matematice, care dă posibilitatea axiomatizării integrale a operării matematice.

Cum se asigură, însă, desfăşurarea *riguros ştiinţifică a raţionamentelor matematice*, cum este posibilă evitarea erorilor în cazul construcţiilor mintale deductiv axiomatice? Răspunzînd la această întrebare, autorul arată că fenomenele realităţii se află într-o inepuizabilă interdependenţă şi conexiune şi că această conexiune universală nu este o interînfluenţă haotică, amorfă, ci o conexiune structurală, pe domenii de legitate erarhic suprapuse, că „înaintarea creatoare a gîndirii se realizează pe domenii definite, care constituie reflectarea domeniilor de legitate obiectivă erarhic suprapuse. Acesta este *unul din mijloacele cele mai importante* prin care se realizează controlul intern al mişcării gîndirii. Controlul intern este însă subordonat controlului extern, reprezentat de verificarea prin practică" (pag. 16). Domeniul relaţiilor cantitative şi al proprietăţilor spaţiale prezintă cel mai mai mare grad de separabilitate în ansamblul domeniilor de legitate. Acest fapt asigură corectitudinea logică în desfăşurarea raţionamentului, face posibilă formalizarea şi axiomatizarea *integrală a disciplinelor matematice*, apartenenţa lor la domeniul ştiinţelor raţionale. De asemenea, determină specificul creaţiei matematice (explicată ştiinţific numai de pe poziţiile filozofiei materialist dialectice).

Considerînd adevărurile matematice ca fiind apriorice, înlocuind necesitatea obiectivă cu necesitatea logică, răsturnînd raporturile de determinare, idealismul nu a putut da decît o pseudorezolvare acestor probleme. Din acest punct de vedere concepţia kantiană a fost cea mai răspîndită. Autorul se opreşte mai mult asupra ei şi *bazat pe învăţătura marxist-leninistă* despre spaţiu şi timp îi dezvăluie caracterul subiectivist, metafizic, neştiinţific. Concepţia euclidiană — newtoniană asupra spa-

* E. Fischbein: *„Conceptele figurale"*, Editura Academiei R.P.R., 1963.

țiului, care este de fapt numai o etapă în dezvoltarea conceptului de spațiu, a fost absolutizată de Kant, ruptă de realitate și declarată ca fiind rezultatul „intuiției pure". Declarînd conceptul de spațiu ca fiind aprioric, Kant ajunge în acest fel la necesitatea adevărurilor geometrice. Un studiu sumar al concepțiilor despre spațiu de-a lungul istoriei îi permite autorului să arate că concepția euclidiană-newtoniană despre spațiu, conceput ca un cadru infinit continuu, omogen, izotrop reprezintă o etapă nouă față de concepția despre spațiu proprie filozofilor antici (spațiul finit, neomogen și anizotrop) și în același timp o concepție limitată

Analiza procesului concepției spațiului (pe baza datelor cercetărilor de pînă acum) oferă un nou argument contra concepției kantiene. Spațiul perceptiv are o structură neomogenă și anizotropă. „Spațiul grafic nu este nici el neutru, ci orientat sistematic neomogen și impregnat de elemente posturale. Prin urmare, concepția unui spațiu omogen și izotrop nu poate fi rezultatul nemijlocit al percepțiilor și reprezentărilor spațiale, ci este un produs al unei îndelungate practici sociale și al dezvoltării cunoștințelor științifice" (p. 54).

În continuare, autorul privește creația matematică în opoziție cu concepțiile idealiste, de pe pozițiile înaintate ale materialismului dialectic. Desfășurarea gîndirii geometrice în limitele unui domeniu de legitate cu cea mai mare separabilitate explică rigurozitatea și necesitatea adevărurilor geometrice, explică, de asemenea, specificul experimentării în geometrie.

Ca în oricare știință și geometrul experimentează. Se fac încercări, se adoptă ipoteze care duc, treptat, prin precizările necesare, la stabilirea adevărurilor incontestabile. Experimentul geometric este un experiment rațional (deși el poate fi foarte bine reprodus și practic), în primul rînd pentru că matematicianul lucrează într-un domeniu de legitate cu cea mai mare separabilitate. În al doilea rînd, experimentul mintal geometric este posibil datorită specificului entităților cu care se operează — entități care, deși abstracte, au un sens real, reproduc aspecte ale realității materiale și sînt realizabile obiectiv.

Caracterul rațional al experimentului geometric nu înseamnă ruperea de realitatea obiectivă. Chiar o geometrie construită numai pe baza unui grup de axiome inițiale se dovedește a fi tot o reflectare a realității. În conținutul axiomelor și în modul lor de grupare își spune cuvîntul practica socială. Rezultatele construcțiilor axiomatice reflectă realitatea în măsura în care conținutul axiomelor concordă cu realitatea, iar construcțiile mintale cu acest sistem de axiome. Ceea ce diferă în cazul celor două geometrii — cea euclidiană și cea neeuclidiană — este modul în care, prin conținutul lor, grupul axiomelor inițiale reflectă cît mai deplin realitatea. De aceea, din punct de vedere logic grupele de axiome ale celor două geometrii sînt valabile, dar se contrazic prin conținutul lor obiectiv. În această privință autorul arată: „idealitatea matematică nu este absolută, ci relativă. Matematica păstrează, cu sau fără știința cercetătorului, „canale de informare" asupra realității obiective și tocmai aceasta este sursa fertilității și utilității ei practice" (pag. 84).

După cum se știe, geometrul experimentează mintal cu figuri desenate sau imaginate pe care le încadrează în diferite înlănțuiri deductive și în același timp realizează cu ele diferite operații ce reproduc operațiile materiale: deplasări, selecționări, suprapuneri etc. În această privință autorul arată că acest fapt este posibil, pentru că figurile geometrice se dovedesc a avea o natură deosebită. Ele

posedă în același timp și proprietăți conceptuale și proprietăți intuitive.

Din aceste considerente autorul le numește concepte figurale și sînt integrate de autor în categoria formațiunilor cognitive numite imagini abstracții, specifice gîndirii creatoare din orice domeniu al științei și nelipsite din orice experiment mintal. Ele au un rol deosebit în menținerea legăturii dintre țesătura abstractă, conceptuală a gîndirii și inepuizabila bogăție a concretului. De asemenea, ele au un rol în mijlocirea controlului cunoștințelor teoretice (însușite deja) cu privire la informațiile dobîndite direct de la realitatea obiectivă. În acest sens, autorul subliniază netemeinicia concepțiilor școlii de la Wurtzburg asupra desfășurării gîndirii în formă pură, fără imagini intuitive sau verbale, a concepțiilor behavioriste despre gîndire ca un ansamblu de reacții musculare sau a concepțiilor lui Taine despre gîndire ca un polip de imagini.

Numai înțelegerea secenovist-pavlovistă a semnalizării și a sistemelor de semnalizare, a unității obligatorii a acestora asigură înțelegerea rolului imaginii în gîndire.

Imaginile abstracțiilor nu sînt nici reprezentări în forma lor obișnuită cu toate elementele eterogene și nici concepte, deoarece caracteristicile conceptuale îmbracă o structură intuitivă. Ele sînt un rezultat al interdependenței interne dintre concept și reprezentare în procesul gîndirii. „...conceptul — spune autorul — decupează parcă din structura eterogenă a imaginii senzoriale elementele intuitive esențiale care corespund exigențelor sale. Produsul acestei acțiuni selective nu mai este o reprezentare propriu-zisă, întotdeauna impregnată de aspecte senzoriale eterogene (oricît de transparentă și schematică ar fi), ci o formație mixtă conceptualo-intuitivă" (pag. 115).

Imaginile abstracției sînt reflectarea mintală a structurii comune dintre original și model în gîndirea creatoare. În dependență de gradul de separabilitate al domeniului de legitate de care se ocupă o știință sau alta, imaginile abstracției pot fi mai mult sau mai puțin viabile pentru gîndire. În condițiile operării mintale în cadrul unui domeniu de legitate cu o mai mică separabilitate, imaginile abstracției folosite au un caracter hibrid, sînt instabile, susceptibile de perfecționare. Autorul subliniază că figurile geometrice, conceptele figurale ca imagini abstracte, nu sînt formații hibride, ci prezintă mare stabilitate, ceea ce permite ca verificarea practică în domeniul geometriei să poată fi înlocuită prin raționamentul deductiv de tip matematic, iar trecerea de la conceptul figural la conceptul propriu-zis să se facă fără nici o pierdere (pag. 131).

Descifrînd conținutul reflectoriu al imaginilor abstracției din geometrie, respectiv al conceptelor figurale, autorul le delimitează de reprezentările generale cunoscute în psihologia gîndirii. Considerăm că această delimitare se cerea a fi mai aprofundată. De asemenea, autorul, arătînd că trecerea de la conceptul figural la concept se face fără nici o pierdere, trebuia să insiste mai mult asupra corelației concept figural — concept în geometrie ca și asupra dezvoltării elementelor de salt calitativ în această trecere.

Pornind de la analiza caracteristicilor conceptelor în general, ca o îmbinare de note care reflectă necesarul, generalul din realitatea obiectivă într-o formă stabilă, abstractă, idealizată pură (p. 89), autorul urmărește să demonstreze că conceptele figurale întrunesc la rîndul lor toate aceste caracteristici.

Figura geometrică este reflectarea unor proprietăți spațiale stricte. Ea este rezultată din îmbinarea unor însușiri esențiale,

suficiente pentru a deosebi figura respectivă de altele, și reflectă aspectele spațiale, posedînd în felul acesta puritatea conceptului. De asemenea, figura geometrică nu oglindește materializat proprietățile spațiale ale obiectelor. În același timp, figura geometrică prezintă invarianța caracteristică conceptelor, ea rămînînd neschimbată chiar atunci cînd este supusă unor operații intuitive, ca: translații, rotații, simetrii etc.

Invarianța figurilor geometrice este reflectarea invarianței relative a însușirilor spațiale ale unor categorii de corpuri și anume a corpurilor solide. Figura geometrică posedă deci toate însușirile conceptului. De aceea, ea se poate încadra în raționamente strict logice.

Spre deosebire însă de concept, figura geometrică nu pierde caracterul intuitiv. Însușirile esențiale proprii conceptului geometric devin în figura geometrică o îmbinare de însușiri esențiale redate intuitiv, cu caracteristici intuitive (întindere, formă). În același timp, ele nu sînt nici reprezentări, pentru că sînt degajate de orice intuitiv inutil, particular, neesențial. „Ele posedă — spune autorul — caracteristicile conceptelor și în același timp sînt reflectări intuitive ale formelor spațiale obiective" (pag. 93).

Conceptul figural, prin particularitățile sale, se apropie de tipul de concepte abstracte pentru că el nu reflectă obiecte concrete, ci numai proprietățile spațiale ale acestora.

Elementul intuitiv păstrat în conceptul figural este forma geometrică.

Forma este o însușire intuitivă și nu un concept care să poată fi apoi reprezentat intuitiv cu ajutorul altor determinări și elemente. „Forma — spune autorul deși generală este totuși perfect intuitivă, complet determinată sub raport intuitiv" (pag. 149). Acest fapt are la bază un mecanism fiziologic cunoscut în fiziologia pavlovistă. În percepția vizuală factorul chinestezic are un rol foarte important, mai ales privind mărimea obiectelor. În cazul reprezentării, lipsa obiectului real face ca factorul chinestezic să-și modifice într-un anumit fel rolul ceea ce are ca urmare detașarea figurii de dimensiune — ultima calitate intuitivă a obiectului de care se face abstracție. Detașarea de dimensiune rămîne însă relativă, metrizarea fiind un aspect important al geometrizării.

În geometrie avem de-a face nu numai cu concepte de tipul imaginilor abstracții, ci și cu operații care au caracter mixt conceptualo-intuitiv, cum sînt: translațiile, rotațiile universale etc. Aceste operații sînt reflectări idealizate ale unor operații concrete în care sensul intuitiv se păstrează.

Geometria implică, fără îndoială, aceste formațiuni mixte conceptualo-intuitive care explică posibilitatea atît a controlului obiectiv al raționamentelor geometrice, cît și posibilitatea ajungerii la adevăruri noi în geometrie.

Putem spune că în prima parte a lucrării autorul realizează mai mult o analiză logică a conceptelor figurale, discuția psihologică apărînd numai ca moment de argumentare sau ca o referire în ultimă instanță.

★

Partea a doua a lucrării — cu un caracter pregnant experimental — urmărește constituirea conceptelor figurale în dezvoltarea mintală a copilului, în raport cu procesul de învățămînt, cu activitatea practică, cu dezvoltarea gîndirii logice a copilului (pag. 185). Cercetarea își propune să surprindă în desfășurarea acestui proces: 1) evoluția relațiilor dintre reflectarea concretului material și reflectarea abstractă, ideală, geometrică și 2) evoluția dintre imaginea intuitivă și latura

conceptuală în constituirea conceptului figural.

Pe cale experimentală autorul face investigații cu privire la etapele și premisele cîtorva concepte figurale: punct, dreaptă, perpendiculară, loc geometric, coordonatele unui punct în plan. Unele preocupări de acest fel sînt întîlnite în literatura psihologică, în special la I. Piaget; ele însă poartă amprenta concepției stadiilor mintale în dezvoltarea copilului, fiind limitate și arbitrare.

Folosind ancheta colectivă cu un număr mare de elevi, prelucrările și corelațiile statistice, experimentele individuale, autorul reușește să dezvăluie în ce măsură însușirea cunoștințelor de geometrie este pregătită de dezvoltarea mijloacelor logico-perceptive de-a lungul anilor de școală, care sînt achizițiile generale de operare logică, de experiență practică cu proprietățile spațiale ale obiectelor, ce grad de generalizare (privind proprietățile spațiale ale obiectelor) poate să atingă copilul pe baza dezvoltării sale intelectuale, în ce măsură cunoștințele de geometrie fertilizează pe terenul acestei pregătiri logico-perceptive.

În legătură cu prima problemă, evoluția relațiilor dintre reflectarea concretă și reflectarea abstractă (adîncită îndeosebi în cercetarea conceptelor figurale de punct și dreaptă), autorul relevă un aspect deosebit de important în procesul cunoașterii și anume rolul orientării gîndirii elevilor din școala elementară în însușirea geometriei. Autorul este de părere că numeroasele greșeli săvîrșite de elevi în definirea și în operarea cu conceptele figurale au drept cauză nedepășirea conflictului dintre orientarea gîndirii copilului și exigențele disciplinei geometrice. Autorul notează că „în ceea ce privește însă orientarea cunoașterii exprimată atît în obiective cît și în interese, pînă la 12—13 ani linia majoră este cea realist concretă. Copilul își perfecționează mijloacele de cunoaștere (implicit abstracțiile utilizate) în sensul unei reflectări mai depline, mai bogate, mai concrete, mai obiective a obiectelor în realitatea lor concretă" (pag. 422). Constituirea conceptelor figurale cere elevului să desprindă mintal din contextul de însușiri proprietățile spațiale ale obiectelor concrete și să le abstractizeze, ceea ce depinde în mare măsură de orientarea generală a gîndirii în procesul perceperii și cunoașterii realității. În constituirea orientării realist-concrete a elevului contribuie întreg procesul instructiv-educativ din primii ani ai școlii elementare.

Totodată, autorul consideră că însușirea geometriei necesită atît constituirea unei noi orientări în gîndire, cît și schimbarea rolului abstracției în procesul cunoașterii. Aceasta cere o anumită intervenție metodică care deocamdată lipsește în procesul predării disciplinelor matematice și în special al geometriei.

Răspunsurile elevilor în legătură cu conceptele cercetate reflectă prezența sau absența, depășirea sau nedepășirea dificultăților întîmpinate. De la clasa a II-a la a VI-a autorul surprinde trei tipuri de interpretare a figurilor geometrice, în dependență de raportul celor două planuri de orientare ale gîndirii elevului.

Interpretarea substanțialistă este specifică elevilor claselor a II-a și a III-a. Pentru ei figura geometrică apare ca obiect material cu toate însușirile lui; punctul este un obiect minuscul cu dimensiuni și greutate, linia dreaptă este un fir de sîrmă cu grosime etc. În genere, la elevii clasei a II-a și a III-a, conflictul nu apare. El începe să se manifeste evident la elevii clasei a IV-a, care își însușesc pentru prima dată cunoștințe de geometrie. „Geometria elevului de clasa a IV-a este mai ales o geometrie grafică"

— arată autorul —. În jurul acestei tendințe principale gravitează diverse formațiuni hibride extrem de interesante,... formațiuni grafice geometrice substanțialiste (puncte cu rol de „sprijin", linii „lipite", imposibilitatea desprinderii de pe foaie etc. — pag. 313).

Interpretarea grafică specifică elevilor clasei a IV-a se află la jumătatea drumului dintre cea abstractă și cea substanțialistă. Răspunsurile elevilor dovedesc influența planului geometric, dar o influență încă instabilă și insuficientă. Orientarea realist-concretă încă primează.

Interpretarea geometrică propriu-zisă este întîlnită mai frecvent abia la clasa a VI-a, însă nici aici conflictul nu este depășit de către toți elevii și în orice condiții. Alături de orientarea realist-concretă se constituie din ce în ce mai mult o orientare spre investigarea a ceea ce este abstractul, care — deși are mai multă stabilitate — este încă subordonată măcar într-un prim moment orientării realist-concrete. Cele trei modalități de interpretare evidențiate nu se succed liniar, ci asistăm la oscilații continui, exprimînd o alternanță a fazelor de progres cu fazele de regres. Mai ales la elevii clasei a IV-a se găsesc fenomene deosebit de interesante privind alternanța acestor faze.

Pentru constituirea conceptelor figurale nu interesează numai raportul care există la diverse etape de vîrstă între abstract și concret, nu interesează numai cît, pînă unde, elevul a reușit să se desprindă de concret, ci interesează și cum se organizează și fuzionează în conceptul figural planul concret-intuitiv și cel abstract-conceptual mereu prezente în geometrie, caracterizate printr-o natură dublă. Prin situația experimentală creată, mai ales în legătură cu însușirea conceptelor de perpendiculară, loc geometric, coordonatele unui punct în plan, autorul a adîncit mai mult raportul dintre intuitiv și conceptual în organizarea entităților geometrice, în subordonarea imaginii intuitive, a procedeului intuitiv, a conceptului, a rezolvării lor geometrice.

Procesul se desfășoară mai ușor sau mai greu, în funcție de complexitatea conceptului figural respectiv. De exemplu, în cazul perpendicularei, asistăm la conceptualizarea ușoară a unei rezolvări practice simple — distanța de la un punct la o dreaptă. Conceptualizarea soluției intuitive a găsirii locului geometric sau a coordonatelor unui punct în plan este mai dificilă, pentru că însăși conceptele sînt mai complexe; însușirea lor presupune stăpînirea unor operații logice mai ample.

Autorul arată că fuziunea imaginii și conceptului în structura conceptului figural nu se face imediat ce s-a dat definiția sau regula. Apar și aici o serie de dificultăți. Dacă pentru a duce o perpendiculară dintr-un punct la o dreaptă paralelă cu marginea foii de hîrtie elevul nu întîmpină dificultăți, transferul conduitei practice realizîndu-se ușor, coborîrea perpendiculară în alte condiții este dificilă. Formațiunea hibridă este insuficientă din punct de vedere operatoriu.

Autorul desprinde cîteva etape privind constituirea raportului intuitiv-conceptual în organizarea conceptelor figurale.

a. Etapa pregeometrică. Soluția găsită de copil este rezultatul unor considerări globale intuitive ale imaginii, este rezultatul unor operații de analiză, sinteză, al unor generalizări, raportări implicate nemijlocit în semnificația raporturilor intuitive spațiale. O asemenea rezolvare este facilă în cazul unor situații simple, așa cum este cea expusă mai sus, privind coborîrea perpendicularei într-o situație privilegiată și insuficientă în cazul în care dreapta are o altă poziție.

b. Etapa în care elementele conceptualo-verbale sînt prezentate explicit, dar imaginea primează. Între modalitatea de

operare intuitivă mai imperfectă și cea săracă în mijloace de determinare, dar mai stabilă, apare un conflict. Copilul face efortul de a se degaja de cea intuitivă, însă, nestăpînind-o încă bine pe cea conceptuală, anulează orice rezolvare bună. Elevul găsește intuitiv al doilea punct, prin referirea implicită la cadrul de referințe. Încercînd însă să explice cum a procedat, pierde din vedere chiar cadrul de referințe.

c. Etapa formațiunilor conceptualo-intuitive instabile. Componenta conceptuală este preponderentă, dar instabilă, de aceea va avea eficiență în rezolvarea situațiilor ușoare și va fi cu totul inoperantă în dificultăți. Planul intuitiv o va influența și disocia ușor.

d. Ultima etapă este cea a fuziunii complete între concept și imagine, a controlului deplin al semnificației imaginii de către concept. Aceste etape de organizare internă a conceptelor figurale depind în primul rînd de desfășurarea activității didactice și numai într-o anumită măsură de etapele de vîrstă.

În afara acestor aspecte generale privind constituirea conceptelor figurale, autorul relevă o serie de aspecte specifice însușirii fiecărui concept figural cercetat. Măsura în care cunoștințele vor restructura și subordona imaginile intuitive depinde de însăși organizarea metodică a lecției.

Analizînd răspunsurile elevilor date, de pildă, la întrebările privind dreapta și punctul, autorul subliniază faptul că există o deosebire în înțelegerea infinitului extensiv față de cel intensiv. Autorul explică acest fapt prin aceea că „...operația repetată infinit a alungirii, a amplificării, deși presupune un anumit progres al procedeelor logice, se realizează în primul rînd cu mijloace intuitive" (pag. 321), ceea ce ușurează foarte mult înțelegerea acestei proprietăți în timp ce înțelegerea infinitului intensiv presupune mai întîi învingerea... „contradicției dintre caracterul limitat al domeniului în interiorul căruia are loc procesul de diviziune și caracterul nelimitat al aceleiași diviziuni" (pag. 321).

Proprietatea dreptei de a fi infinită, deși este rezultatul unei elaborări științifice, depășind orice posibilitate de reprezentare (și din acest motiv apare dificilă adultului), este relativ ușor înțeleasă de copil. Explicația dată de autor acestui fapt este că dacă pentru adulți înțelegerea acestei însușiri presupune o contradicție dificilă de depășit între infinitul potențial și actual, pentru copii această contradicție nu mai apare ca fiind o contradicție activ dialectică. Avînd o soluționare într-un concept superior, poate constitui în mintea elevului o simplă juxtapunere de semnificații simultan acceptate (pag. 330). Elevii din clasa a III-a și a IV-a acceptă cu ușurință faptul că o linie poate fi prelungită la infinit pentru că nu există nici un obstacol, iar dacă îmbătrînim rămîn urmașii care o vor trage mai departe. Posibilitatea de a continua atemporal în plan mintal prin mijloace intuitive o acțiune (cum ar fi cea de prelungire a dreptei) este un procedeu mintal, rezultat al dezvoltării intelectuale a elevului în condițiile activităților diverse și în special ale activității de joc, în cadrul căreia în mod frecvent se petrec pe planul imaginației acțiuni comprimate în timp și spațiu. De ideea abstractă de infinit elevul se apropie pe o cale realist-concretă, operînd cu mijloace intuitive și folosind procedee logice în continuu progres, care permit depășirea experienței imediate.

Introducerea primelor noțiuni de geometrie în școala elementară necesită folosirea unor definiții de lucru, elevii nefiind încă pregătiți pentru a-și însuși definiții geometrice propriu-zise. Pînă la introducerea definițiilor de lucru, elevii ajung la o serie de definiții care din

punct de vedere logic sînt niște tautologii, al căror conținut psihologic încearcă să-l descifreze autorul. Pentru elevii claselor a II-a și a III-a ele reprezintă acte mintale reale de subordonare a conceptului față de reflectarea nemijlocită, acte de relieiare a sensului geometric, a relației însușirii cu obiectul a unicității însușirii. Introducerea unor definiții de lucru în procesul predării geometriei ridică problema utilizării acelor definiții care feresc de substanțializare figurile geometrice și care sînt „tari" sub raport psihologic, organizînd conceptul figural.

Urmărirea modului în care elevii ajung la soluția perpendicularei îl duce pe autor la concluzia că dacă soluția perpendicularei poate apare din experiența perceptivă (pe baza tatonărilor, a construcției de oblice), soluția unicității ei este numai rezultatul însușirii conceptului de perpendiculară.

Analiza activității mintale desfășurate de elevi în însușirea conceptelor figurale cercetate îl conduce pe autor la sesizarea unei serii de deficiențe în predarea disciplinei geometrice. Autorul subliniază, pe bună dreptate, lipsa legăturii cu practica, cu realitatea înconjurătoare, insistența în predare îndeosebi asupra desenului (uneori chiar asupra desenelor standard), în condițiile în care elevii nu au ajuns la nivelul abstracțiilor geometrice și deci desenul nu poate căpăta eficiența operatorie necesară care să-i apropie de noi abstracții.

Privind organizarea procesului de predare a geometriei în școala elementară, autorul vine cu o propunere. In clasa a II-a și a III-a trebuie să se asigure cunoașterea proprietăților și a raporturilor spațiale, pornind de la acțiunea cu obiectele și de la simpla reprezentare grafică a măsurătorilor sau a dispoziției spațiale a obiectelor (planul clasei, școlii etc.). In clasa a IV-a și a V-a desenul trebuie să ocupe un loc mai important. Elevul trebuie să reprezinte grafic proprietățile cunoscute de el, mai întîi empiric, apoi să le studieze empiric descriptiv, să calculeze arii etc. Clasa a VI-a reprezintă etapa în care se trece la elaborarea abstracțiilor geometrice.

Aici autorul propune o organizare în subetape a predării geometriei, începînd cu construirea figurilor geometrice conform cu regulile de construcție și cu definițiile, cu operarea geometrică cu aceste figuri, respectînd anumite reguli proprii domeniului de legitate al geometriei, cu însușirea unor capitole, într-o anumită succesiune, care să permită înțelegerea mai deplină a subordonării imaginii conceptului, regulii etc. (de ex. capitolul despre locurile geometrice facilitează acest proces).

Esențialul pentru propunerea făcută de autor privind predarea geometriei este faptul că „... fiecare stadiu exprimă un punct de vedere deosebit în considerarea obiectului însuși al disciplinei de care ne ocupăm, dar în așa fel încît în cursul fiecărui stadiu să se pregătească trecerea la punctul de vedere al stadiului următor" (pag. 436).

După părerea autorului, sensul etajării în acest fel a predării geometriei este „... evitarea șocului dintre caracterul abstract al geometriei și orientarea realist-concretă, în plin progres, a gîndirii copilului, evitarea oscilațiilor, a recăderilor determinate de această contradicție" (pag. 437).

Ne întrebăm, însă, dacă intervenții speciale de ordin metodic (privind acțiunile mintale, privind formarea procedeelor activității intelectuale), ca și altele găsite pe baza cercetărilor concrete, nu ar putea duce, într-un mod mai economic, cu mai multă eficiență și într-un timp relativ mai scurt, la formarea orientării geometrice necesare, ca și a procedeelor intelectuale, în comparație cu cele propuse de

autor. Desigur că numai cercetarea concretă va putea soluționa propunerea autorului.

*

În concluzie, lucrarea se distinge prin unitate de concepție, prin contribuția la definirea specificului unor entități operatorii de bază în gîndirea geometrică, prin descifrarea experimentală a unor aspecte esențiale ale constituirii acestor entități, prin problematica psihologică pusă și rezolvată, mai ales în cea de-a doua parte a lucrării. De asemenea, deși abordează probleme dificile, cu implicații filozofice, gnoseologice, logice, lucrarea se distinge și printr-o expunere clară, precisă, accesibilă.

T. GHIMPU

O LUCRARE FRANCEZĂ DESPRE ÎNVĂȚĂMÎNTUL FRANCEZ [1]

În luna decembrie 1962 a apărut, la Paris, lucrarea profesorului și activistului sindical Maurice Loi în care găsim un amplu, documentat și convingător tablou al școlii franceze actuale.

Lucrarea și-a propus — așa cum arată autorul într-un interviu [2] — să convingă cititorii că situația școlii franceze este cu mult mai gravă decît recunosc majoritatea organelor de presă, să-i facă conștienți de situația grea în care se zbate învățămîntul în Franța. În acest sens, cifrele și faptele prezentate în prima parte a lucrării cu privire la situația învățămîntului de toate gradele, la compoziția socială a elevilor școlii medii și a studenților, cu privire la bugetul învățămîntului în raport cu cerințele actuale, denunță o situație care are consecințe din ce în ce mai grele pentru viitorul Franței.

În partea a doua a lucrării se analizează cauzele acestei situații și sînt acuzați cei răspunzători de ele. Dezvăluind substratul de clasă al reformei gaulliste a învățămîntului din 1959 și al legilor școlare antilaice, se arată că școala din Franța este din ce în ce mai mult subordonată intereselor monopolurilor. Referindu-se la căile de îndreptare a acestei situații, Maurice Loi subliniază că soluțiile pe care le preconizează proiectul de reformă Langevin-Wallon sînt astăzi mai actuale ca oricînd, ele corespunzînd intereselor naționale ale Franței, dar că realizarea lor va fi posibilă numai în urma înlăturării puterii personale și a instaurării unei democrații reale. Lucrarea evidențiază măsurile preconizate de către forțele progresiste din Franța, în frunte cu P.C.F., pentru salvarea școlii franceze.

*

Lucrarea face o amplă analiză a bugetului învățămîntului, confruntînd creditele acordate învățămîntului în ultimii ani cu nevoile reale ale acestuia, din care reiese că bugetul educației naționale al Franței este sacrificat pregătirilor de război și aparatului de stat represiv. Astfel, bugetul învățămîntului public reprezintă mai puțin de 3% din venitul național, rămînînd mult în urmă nu numai față de U.R.S.S. și de țările socialiste (U.R.S.S. — 12%), dar și față de alte țări capitaliste (Belgia 5,2%, S.U.A. 4,3%, Anglia 4% etc.). Consecința directă a acestei situații este mizeria și degradarea condițiilor în care se desfășoară învățămîntul: clădiri și localuri insuficiente, adesea ruinate, lipsa de cadre calificate etc.

În 1952, o comisie guvernamentală (comisia Le Gorgeau), constatînd situația extrem de gravă a școlii franceze, a elaborat un plan de investiții pe o durată de 5 ani (1952—1957) din care nu au fost realizate nici cele considerate ca fiind de primă urgență. În această perioadă au fost inves-

---

1 Maurice Loi: *Le désastre scolaire*, Editions sociales, 1962, p. 308.

2 *L'école et la Nation* nr. 114, decembre 1962.

tiți mai puțin cu 518 miliarde franci vechi decît prevederile planului Le Gorgeau.

În prezent, situația în loc să se îmbunătățească s-a agravat, cu toate promisiunile guvernării de Gaulle.

Guvernarea De Gaulle a simulat, în ultimii ani, luarea unor măsuri prin elaborarea unui nou „plan" de construcții școlare care era departe de a împlini lipsurile existente. Din anul 1957 pînă în 1961, statul a deturnat în mod sistematic fonduri în valoare de 1192 miliarde franci vechi, prevăzute pentru dezvoltarea învățămîntului laic, subvenționînd cu multe miliarde școlile confesionale, în dauna școlilor de stat.

În 1962, guvernul a suprimat toate posturile de la acele școli unde numărul elevilor pentru o clasă nu se ridica la 50. În 1960, au fost închise peste 400 de școli primare publice și printr-o circulară se prevedea desființarea a încă 2976 de școli cu un efectiv mai mic decît cel prevăzut.

În general, se limitează în mod sistematic construcția internatelor școlare, care ar permite școlarizarea unui număr mai mare de copii de origine modestă.

Regiunea Parisului — arată Maurice Loi — are o situație de două ori mai proastă ca restul țării. Iată cîteva date concludente: 52 de comune ale departamentului Seine nu au de loc instituții de învățămînt mediu, deși cele mai multe au o populație mai mare de 50 000 locuitori. În general, școlile medii din Paris au o populație de elevi de 2—3 ori mai mare decît numărul maxim pentru care au fost construite. Parisul nu are decît 44 de școli secundare, deși, în raport cu numărul elevilor, ar trebui să aibă 95 de licee, deci mai mult decît dublul celor existente.

Se remarcă lipsa liceelor în cartierele muncitorești ale Parisului și în suburbiile muncitorești ale Senei. Adăugîndu-se la aceasta lipsa burselor, precum și înrăutățirea condițiilor de viață ale familiilor de muncitori, se explică faptul că dintre studenții Universității din Paris numai 1,5% sînt fii de muncitori.

În acest sens, lucrarea dezvăluie — prin date deosebit de convingătoare — caracterul de clasă al școlii franceze, îndepărtarea sistematică de la învățămîntul de grad mediu și superior a copiilor proveniți din păturile muncitoare ale populației Franței. În timp ce în 1960 numărul tinerilor între 11 și 18 ani se ridica la 5 269 900, la liceele clasice sau moderne, în colegiile tehnice, în școlile normale sau în universități (publice și particulare) au fost înscriși numai 1 982 300, iar 1 594 600 elevi și-au continuat studiile în școlile primare tradiționale (pînă la vîrsta de 14 ani). Aceasta înseamnă că 40% dintre cei mai buni elevi ai școlii elementare nu-și pot continua studiile. Astfel, proporția copiilor care nu-și pot continua studiile se repartizează astfel după situația socială a părinților: un copil din 10 revine profesiunilor libere; 2 din 10 cadrelor din industrie și comerț; 8 din 10 muncitorilor industriali și 9 din 10 țăranilor. Aceasta înseamnă că 80 pînă la 90 la sută dintre copiii muncitorilor și țăranilor nu depășesc stadiul studiilor elementare. 1 693 000 de copii între 11 și 18 ani nu urmează nici un fel de învățămînt, nu dobîndesc nici o pregătire profesională, intrînd direct în producție.

Această situație se agravează continuu. Benoit Franchon, la cel de-al XXXIV-lea congres național al Confederației Generale a Muncii (CGT), semnala că din 2 800 000 de tineri între 14 și 18 ani, 1 560 000, adică 55%, rămîn în afara oricărei școli și fără nici o pregătire profesională. Iată ce risipă de energie dezvăluie această statistică, cîte decepții și amărăciuni și totodată cîte posibilități de exploatare de către patroni a mîinii de lucru tinere!

Și cine intră în liceu? Conform unei statistici oficiale, în anul școlar 1960—1961 din numărul total al elevilor de liceu numai 15,3% erau fii de muncitori și 1,2% fii de salariați agricoli.

Aceste cifre devin mai concludente raportate la procentul pe care îl reprezintă fiecare grupare socială din ansamblul populației Franței. Din întreaga populație activă a țării — conform recensământului din 1954 —, patronii industriali reprezentau 0,4% (însă copiii lor ocupau 2,3% din numărul locurilor din liceele clasice și moderne); profesiunile libere și cadrele superioare reprezentau 2,9% din populație (16,9% dintre elevii de liceu); diferiți angajați, funcționari 10,0% (16,8% dintre elevii de liceu); salariații agricoli 6% (1,2% dintre elevii de liceu), muncitorii 33,8% (copiii lor reprezentau 15,3% dintre elevii de liceu). Semnificativă este scăderea numărului de elevi proveniți din păturile muncitoare pe măsura înaintării spre clasele mai mari[3] ale școlii medii. În organizarea actuală a învățământului, liceul clasic are o poziție privilegiată. Se acordă, de exemplu, un avantaj de 30 de puncte la admiterea în Școala politehnică a celor cu bacalaureat clasic, cu limba greacă și latină. Asemenea avantaje sînt acordate și de alte institute de învățământ superior. Dar secția clasică nu poate fi urmată de majoritatea copiilor oamenilor muncii. Aceștia, după terminarea claselor elementare sînt orientați către C.E.G. (Collège d'Enseignement Général), un curs complementar cu orientare profesională, unde nu se predau limbile clasice și care nu permite accesul elevilor în cursul superior de liceu.

Lucrarea demonstrează — cu date tot atît de convingătoare — faptul că accesul spre învățământul superior este în mod practic închis marii majorități a tineretului. Numai 12% dintre studenți sînt proveniți din familiile de muncitori și țărani, în timp ce muncitorii și țăranii reprezintă 56% din populația activă a țării. Întreruperea studiilor universitare constituie un fenomen de masă: 4 studenți din 5 nu pot termina studiile la facultățile de știință și 3 studenți din 4 la facultățile de litere; 72% dintre cei care se înscriu la diferite facultăți nu ajung niciodată să-și ia examenul de licență.

Lucrarea prezintă un fapt deosebit de semnificativ pentru țările capitaliste. În prezent, cînd perspectivele dezvoltării mecanizării și automatizării producției cer în mod obiectiv o creștere considerabilă a numărului de muncitori cu înaltă calificare, de tehnicieni și ingineri, sabotarea învățămîntului tehnic atinge profund interesele naționale ale Franței. Iată cîteva date semnificative. Referindu-se la pregătirea populației active de gen masculin, între 25 și 34 de ani, se constată că 35,3% nu posedă nici o diplomă, 50% au certificate de învățămînt primar și mai puțin de 10% posedă diplome de învățămînt tehnic. Mai mult de 95% din populația agricolă a țării, în vîrstă de peste 25 de ani, nu a urmat nici o formă de învățămînt agricol.

În Franța se pregătesc anual abia 32 000 de tehnicieni cu calificare medie și superioară, în timp ce cerințele cadrelor din agricultură sînt de 80 000.

Această situație oglindește cu toată claritatea contradicția semnalată încă de Marx cu privire la dezvoltarea învățămîntului din țările capitaliste. Marele capital, pe de o parte, vrea să fie ocrotit prin ignoranța maselor muncitoare și limitează prin toate mijloacele instruirea acestora, nu are încredere în învățămîntul laic și în universități; pe de altă parte, cerințele producției, ale progresului tehnic, concurența capitalistă, exemplul țărilor socialiste, impun dezvoltarea învățămîntului. Această dezvoltare este însă anarhică și în concordanță cu interesele exclusive ale monopolurilor. Influența instrucției este limitată prin toate mijloacele, recurgîndu-se la biserică, la educația militaristă, la toate forțele obscurantiste.

Contradicția dintre necesitățile producției și doza limitată de cunoștințe (mai ales din domeniul științelor naturii) pe care burghe-

[3] Vezi și Fernand Hostalier: *La crise actuelle de l'enseignement, Cahier du communisme*, nr. 6, iunie 1963, p. 31.

zia o asigură oamenilor muncii reprezintă una dintre contradicțiile de nerezolvat în societatea capitalistă.

În legătură cu pregătirea cadrelor calificate, sistemul de învățămînt din Franța este pus de acord cu interesele „Pieții comune", cu politica pe care aceasta o promovează în domeniul învățămîntului. Această politică este astfel caracterizată într-un document al „Pieții comune": „un șef foarte bine pregătit poate organiza o echipă bună, chiar cu muncitori mai puțin calificați. În consecință, trebuie să se acorde toată atenția formării cadrelor de conducere, fără să se pună problema asigurării pentru masele de muncitori a unei pregătiri mai largi".[4] Această orientare este pe deplin justificată din punctul de vedere al scopului producției capitaliste.

Întreg sistemul de învățămînt din Franța legiferat de guvernarea De Gaulle, potrivit acestei orientări, urmărește să pregătească o elită de cadre prin liceu, un număr de muncitori cu o bună calificare prin „Colegiile de învățămînt tehnic și o mare masă de funcționari și de muncitori prin C.E.G. și prin „ciclul terminal" (așa se numesc cele două clase prin care s-a prelungit învățămîntul obligatoriu, pînă la vîrsta de 16 ani, pentru copiii care nu urmează alte forme de învățămînt).

Acest ciclu — conform reformei gaulliste — urmărește să asigure formarea unor „muncitori specializați polivalent", adică buni pentru a se putea deplasa ușor în țările „Micii Europe" pentru a satisface cerința „mobilității mîinii de lucru", preconizată în Tratatul de la Roma al Pieții Comune.

Tinerii care au urmat ciclul terminal pot primi o anumită pregătire profesională numai cu concursul proprietarilor de întreprinderi. Se creează astfel posibilitatea amestecului direct al patronilor în instruirea și în educarea tineretului. De altfel, în Franța, în R.F.G. și în alte țări ale „Pieții comune" s-au organizat asociații patronale pentru formarea de cadre pe linie profesională, în interesul monopolurilor capitaliste.

Este important de subliniat că în Franța 31% dintre copiii de vîrstă școlară sînt nevoiți să se îndrepte tocmai spre ciclul terminal.

În această privință lucrarea demască numeroasele încercări cu pretenții de reformă a învățămîntului ale regimului gaulist, care în realitate nu urmăresc decît să susțină interesele capitalismului monopolist, pe care vor să-l prezinte cît mai „popular", în timp ce-l cheamă pe directorul băncii Rotschild, în persoană să prezideze guvernul. Regimul gaulist a instituit dominația monopolurilor și a patronatului și asupra învățămîntului, frustînd fondurile școlilor publice în folosul bisericii, sabotînd sistematic Universitatea, pentru a-i impune cît mai mult vederile sale.

Lucrarea dezvăluie pe larg condițiile în care se desfășoară învățămîntul în școlile din Franța, viața școlii.

După cum se știe, calitatea învățămîntului depinde de cadrele didactice, de pregătirea acestora. În Franța se resimte o mare lipsă de cadre didactice calificate pentru școlile de toate gradele. În 15 ani numărul elevilor a crescut cu 142%, în timp ce numărul cadrelor didactice nu a crescut decît cu 88%.

Pentru a suplini lipsa de cadre didactice, în ultimii zece ani s-a recurs la diferite mijloace. Astfel, s-a făcut apel la pensionari, au fost angajate prin „contract" persoane fără pregătire pedagogică etc. În învățămîntul secundar, în 1960, din 3 400 posturi de profesori de matematică 1 093 erau ocupate de netitulari, din 2 068 posturi de profesori de fizică 387 erau ocupate de netitulari etc. În colegiile de învățămînt tehnic, personalul auxiliar și maiștri angajați temporar cu un salariu redus reprezintă 31% din totalul personalului didactic.

[4] Lucrările Conferinței oficiale din Washington din 16—20 octombrie 1961 organizate de O.E.C. pe tema „Politique de croissance économique et d'investiment d'enseignement".

În această situație, dacă nu se vor lua măsuri urgente de îndreptare, conform datelor Institutului demografic, pînă în 1965 deficitul se va ridica la 50%.

La un moment dat, oficialitățile au anunțat că se va recurge la ofițeri, la mutilați, la persoane cu diferite infirmități. Dar cum aceasta nu poate rezolva problema cadrelor, s-a trecut la suprimarea și la comasarea de clase, reducîndu-se astfel programul și orarul școlilor, încercîndu-se totodată suplinirea cadrelor didactice lipsă prin folosirea mijloacelor audio-vizuale, în primul rînd a televiziunii.

Lucrarea se oprește pe larg la aspecte privind falsificarea conținutului învățămîntului, îndeosebi a istoriei. De pildă, rezistența antihitleristă este reprezentată prin De Gaulle, războiul de 100 de ani se reduce la Jeanne d'Arc etc. Dar istoria ca obiect de învățămînt, chiar falsificată, este considerată ca fiind periculoasă, propunîndu-se suprimarea ei din planul de învățămînt.

„Reformele școlare" inițiate de miniștri regimului De Gaulle țin seama de interesele Pieții comune și urmăresc îmbunătățirea relațiilor cu R.F.G. Într-o scrisoare cu mare răsunet adresată ziarului „Times", lordul Russel a semnalat că manualele de istorie pentru școlile secundare trec sub tăcere crimele hitlerismului. În 1960, un deputat francez a interpelat pe ministrul Educației Naționale în legătură cu editarea unui manual de istorie, susceptibil de a fi folosit în toate țările „Comunității economice europene", manual care să prezinte aceeași interpretare istorică a faptelor și să promoveze liniile „fondului comun" al civilizației europene.

Lucrarea abordează numeroase aspecte ale luptei ideologice legate de problemele școlare. Se insistă pe larg asupra caracterului retrograd al legii gaulliste a învățămîntului din decembrie 1959, care a aruncat peste bord una din cuceririle democratice ale învățămîntului francez: separarea bisericii de stat. S-au acordat subvenții școlilor confesionale și s-a permis amestecul preoților în școlile laice (s-a instituit funcția de „preot școlar").

Pentru a justifica situația mizeră a școlii franceze, discriminarea de clasă, numărul mare de elevi care cad la examene etc. se recurge la argumente malthusianiste, a căror combatere argumentată autorul lucrării o consideră ca un aspect important al luptei ideologice. În capitolul „Malthusianismul inteligenței" se răspunde la unele probleme importante, cum ar fi: natura inteligenței, condițiile care asigură dezvoltarea intelectuală a copiilor, ce poate întreprinde societatea pentru dezvoltarea inteligenței unui copil? etc. Autorul dovedește în mod argumentat că posibilitățile dezvoltării intelectuale normale se găsesc în strînsă legătură cu reorganizarea radicală a societății pe baze noi, socialiste.

Pentru susținerea punctului său de vedere, autorul face apel la tradițiile progresiste umaniste ale Franței de la Rabelais, Montaigne, Decartes și Helvetius și pînă la Langevin și Wallon, la cuceririle cele mai noi ale pedagogiei și psihologiei și la exemplul țărilor socialiste.

Ultimele capitole ale lucrării sînt consacrate soluțiilor pe care autorul le consideră necesare pentru salvarea școlii franceze, în interesul viitorului Franței.

În etapa actuală, forțele progresiste din Franța luptă pentru îndeplinirea sarcinilor privind democratizarea învățămîntului prevăzute în Programul Partidului Comunist Francez, adoptat la Congresul al XV-lea al P.C.F. Printre aceste sarcini se numără extinderea învățămîntului general și profesional obligatoriu pînă la 18 ani, gratuitatea învățămîntului de toate gradele, burse, alocații și presalarii pentru elevi și studenți, laicizarea completă a învățămîntului și asigurarea unui conținut rațional al învățămîntului, educarea elevilor în spiritul democrației și al păcii, îmbunătățirea situației morale și materiale a cadrelor didactice, constituirea unui fond național pentru cercetările științifice, pentru ca Franța să

ocupe un loc demn printre țările care contribuie la progresul științei.

Lucrarea subliniază faptul că proiectul de reformă democratică a învățământului Langevin-Wallon își păstrează întreaga sa actualitate, că acesta poate constitui documentul de bază în jurul căruia să se grupeze toate forțele democratice ale Franței, interesate în propășirea învățământului la nivelul cerințelor actuale.

De altfel, Colocviul Langevin-Wallon pentru reforma învățământului care a avut loc la Paris, în zilele de 25—26 mai 1963, a prilejuit dezbateri largi și fructuoase privind democratizarea învățământului și educarea tineretului. Participarea largă la dezbateri a comuniștilor, a socialiștilor, a organizațiilor sindicale, a asociațiilor de părinți și elevi, a demonstrat încă o dată hotărîrea republicanilor de a înfăptui o nouă reformă a învățământului.

★

Lucrarea prezentată, în linii generale, a apărut în decembrie 1962, dar presa democratică din Franța ne dezvăluie aspecte noi în legătură cu condițiile deosebit de grele în care școlile din Franța și-au reînceput cursurile în acest an; o dovadă în plus despre temeinicia datelor și concluziilor cuprinse în cartea lui Maurice Loi.

TIBERIU TRUTZER

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1963
(nr. 1—12)

* * * Să educăm tînăra generație în lumina tradițiilor revoluționare ale clasei noastre muncitoare (30 de ani de la eroicele lupte ale muncitorilor ceferiști și petroliști din februarie 1933) 5/II
* * * Măreața sărbătoare a poporului nostru 5/VIII
* * * Sarcini de seamă în noul an școlar 5/IX
* * * Realizări în domeniul învățămîntului în anii puterii populare . . 5/XII

STUDII ȘI CERCETĂRI

Gh. Zapan, M. Floru, Al. Cazangiu și *N. Lungu:* Modele experimentale pentru dobîndirea deprinderilor, de către școlari, în vederea îndrumării și înlesnirii lor în însușirea unor profesiuni productive 5/I
Tudor R. Popescu: Funcția educativă a familiei socialiste 25/I
Mihai Nițescu: Cu privire la metodica analizei lecțiilor ținute de elevii școlilor pedagogice 37/I
Ana Avădanei: Din experiența dezvoltării vorbirii elevilor în perioada preabecedară 52/I
Gheorghe Tănăsescu: Probleme actuale ale igienei procesului instructiv-educativ. 15/II
Bernard Grigoriu: Contribuția predării literaturii romîne în clasele X—XI la activizarea elevilor în timpul lecției 33/II
Valeriu Rusescu: Corelația dintre disciplinele realist-practice și instrucția elevilor în producție 46/II
Simion I. Pop: I. Ionescu de la Brad — întemeietorul științei agricole și al învățămîntului agricol din țara noastră 66/II
Stanciu Stoian și *Gheorghița Fleancu:* Folosirea creatoare a moștenirii pedagogice a lui A. S. Makarenko în țara noastră 5/III
Ion Berca: Privire critică asupra corelației dintre citire și scriere . . . 17/III
Alexandru Bojin: Despre construcția paratactică în predarea lecțiilor de sintaxă și a lecțiilor de analiză literară 28/III
Emilia Constantinescu și *Valeriu Maxim:* Forme de instructaj în cadrul instruirii practice a elevilor în producție la specialitatea mașini-unelte . . 42/III
Constantin Velichi: Influențe romînești și contribuția emigrației bulgare din Țara Romînească la începuturile școlii moderne din Bulgaria . . 56/III
V. A. Suhomlinski: Copiii dificili 5/IV
G. C. Chiosa: Criterii în organizarea și predarea cunoștințelor de limba romînă. 22/IV
O. Șafran: Valoarea educativă a unor emisiuni radiofonice 36/IV
Ion Bontaș și *Cornelia Nacu:* Aspecte metodice ale folosirii desenului didactic în lecțiile cu caracter tehnic 53/IV
Gheorghe Radu și *Constantin Păunescu:* Despre contribuția profesorului Gheorghe Marinescu la dezvoltarea științei din țara noastră 64/IV
Traian Pop: Studierea și popularizarea experienței pozitive a cadrelor didactice — sarcină principală a directorului 5/V
Paul Popescu-Neveanu: Cu privire la problemele noi apărute în experimentarea predării pe obiecte la clasele I—IV 14/V

Vasile Popeangă: Rolul colectivelor de clasă în formarea conduitei morale a elevilor 26/V
Valentina Vișan: Însușirea unor cunoștințe de agricultură de către elevii școlii de 8 ani de la oraș 39/V
Iosif Gabrea: Metode de cercetare în pedagogie în secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea (cu privire specială asupra metodei experimentale) 55/V
Dumitru Tudor: Educația și învățămîntul în perioada sclavagistă din Scythia Minor și Dacia Romană 76/V
N. Constantin Matei, Ion Lupu, Nicolae Radu și *Adriana Predescu:* Aspecte ale organizării și educării colectivului de elevi în școlile de 8 ani din mediul sătesc 5/VI
Ion Ardelean: Înlăturarea formalismului în predarea geografiei 19/VI
M. Zlate: Date preliminare privind predarea zoologiei în școala de 8 ani după principiul evoluționist 25/VI
R. Mihalevici și *M. Hunyadi:* Probleme metodice ale predării istoriei la clasa a VIII-a în școala serală 41/VI
Tudor Opriș: Cercetarea tipurilor de activitate nervoasă superioară la nivelul școlii de 8 ani 54/VI
Octavian Ionescu: Profesorul Petru Poni și rolul lui în organizarea învățămîntului din țara noastră 64/VI
O. Șafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob și *A. Miron:* Cu privire la formarea convingerilor morale în procesul educării elevilor . . . 5/VII
Vasile Bunescu și *Valeriu Rusescu:* Conținutul științific și legătura dintre teorie și practică în unele manuale 23/VII
Ion Berca, Marin Vișan și *George Beldescu:* Respectarea cerințelor didactico-metodice în alcătuirea manualelor școlare 38/VII
Gheorghe Sireteanu: Despre însușirea noțiunilor de istorie în școala de 8 ani. 53/VII
I. Popescu-Teiușan: Un dascăl iluminist de la începutul secolului al XIX-lea — Stanciu Căpățineanu 63/VII
Gheorghe Pîrnuță: Mărturii ale științei de carte la sate în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea 75/VII
Nicolae Apostolescu: Despre munca dirigintelui la clasele I—IV . . . 11/VIII
Ana Tucicov-Bogdan: Particularitățile învățării zoologiei de către școlari . . 27/VIII
Petre Pufan, Margareta Bontaș și *Dimitrie Roman:* Cu privire la pedagogia profesională 45/VIII
Ștefan Bîrsănescu și *N. C. Enescu:* G. Th. Oxenstiern și începuturile dezvoltării gîndirii pedagogice din Moldova 54/VIII
Constantin Dinu: Activitatea pedagogică a lui G. Costa-Foru 63/VIII
Andrei Dancsuly: Probleme ale formării opiniei publice a elevilor . . . 12/IX
Paul Popescu-Neveanu, P. Constantinescu-Stoleru, T. Ghimpu, M. Zlate: Analiza psihologică a dificultăților tipice întîmpinate de elevi în însușirea unor obiecte de învățămînt 25/IX
Vasile Bunescu și *Margareta Bontaș:* Cercetări privind instruirea practică a elevilor din școlile profesionale 41/IX
Ștefania D. Alexandrescu: Procedee noi în educația muzicală a copilului preșcolar — jocurile-exerciții 58/IX
Mioara Cimpoieș: Locul lui Simion Bărnuțiu în pedagogia noastră . . . 80/IX
Stanciu Stoian: Pedagogia și cibernetica 6/X
Paul Popescu-Neveanu: Rezultate și constatări noi cu privire la experimentarea predării de către mai mulți profesori la clasele I—IV 16/X
Steliana Năstăsescu: Mijloace educative folosite la orele de dirigenție în scopul îndrumării procesului de autoeducație la elevi 32/X
Petre Pufan și *Margareta Bontaș:* Cercetări asupra formării deprinderilor de năvădire 48/X
Vasile Cărăbiș: Învățămîntul din județul Gorj la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și în prima jumătate a secolului al XIX-lea 65/X
Paul Popescu-Neveanu: Probleme specifice activității educative la clasele I—IV experimentale 5/XI

Nicolae Apostolescu: Problemele învățământului la clasele I—IV și formarea cadrelor didactice 28/XI
Ioan Cerghit și *Otilia Cerghit:* Contribuții la studierea posibilităților de prevenire și de înlăturare a rămînerilor în urmă la învățătură . . . 44/XI
A. Turovțev și *E. Tarangul:* Munca independentă a elevilor la lecțiile de chimie. 60/XI
Mioara Cimpoieș și *Octavian Ionescu:* Probleme de educație și de învățămînt în opera enciclopedistului Denis Diderot 76/XI
Nicolae Șipoș și *Vasile Popescu:* Despre sprijinirea pe elementele pozitive din activitatea elevilor în procesul instructiv-educativ 12/XII
I. Berca, M. Ghivirigă și *Gh. Ene:* Contribuții la stabilirea tipologiei lecției practice în cadrul instrucției în producție 21/XII
Maria Boștină și *Magdalena Banto:* Problema corelării cunoștințelor în procesul instructiv-educativ, la clasele I—IV, în condițiile predării pe obiecte. 40/XII
Dorin Damaschin: Probleme actuale ale educării deficienților mintal și a deficienților cu tulburări de vorbire 61/XII
Adam Dankanits: Un propagator transilvănean al ideilor pestalozziene . . 73/XII

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

Nicolae Apostolescu: Considerații asupra căilor de ridicare a eficacității procesului de învățămînt 66/I
Florica Mihai și *Vintilă Panduru:* Cu privire la introducerea seminarului în studiul economiei politice și al socialismului științific în școala medie de cultură generală 73/I
M. Timofte, A. Coman și *L. Ghivirigă:* Sesiunile regionale și cea de-a IV-a Sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" 81/I
Ștefan Costea: Îndrumarea și controlul activității metodice a cadrelor didactice de către inspector 79/II
Constantin Păunescu și *Gheorghe Radu:* Îmbunătățirea conținutului învățămîntului special în discuția defectologilor 89/II
P. Bărbulescu, L. Ghivirigă și *A. Vasilescu:* Probleme privind elaborarea programei muncii educative 77/III
Ion Drăgan: Cu privire la programa muncii educative în școala noastră . . 86/III
Anton Vasilescu și *Aculin Cazacu:* Unitatea procesului educativ la clasele mici. 75/IV
Olga Oprea: Procedee metodice de verificare a cunoștințelor la lecțiile din școala serală 84/IV
Dimitrie D. Roman: Unele probleme privind îmbunătățirea pregătirii cadrelor din sectorul agricol 89/V
Teodor Sperdea: Despre metodica desfășurării unor lecții de economie politică. 95/V
Gheorghe Dumitrescu: Să folosim curtea școlară pentru activitatea de cultură fizică 108/V
C. Marinescu, D. Vrabie și *I. Brezeanu:* Din experiența practicii pedagogice la sate a Institutului pedagogic din Galați 74/VI
Nicolae Dinu: Aspecte privind instruirea practică a elevilor din școlile de cultură generală 85/VI
Ilie Ghioroae: Munca pedagogului în internat 93/VI
Aurora Ardeleanu: Contribuția cercului „Prietenii cărții și arta dramatică" la dezvoltarea dragostei față de lectură 101/VI
Gheorghe Nedioglu: Despre importanța verbelor semiauxiliare 84/VII
Ion Cîrlan: Forme de activitate în afară de clasă extrașcolară și aportul lor la aprofundarea și lărgirea cunoștințelor literare 88/VII
A. V. Lovinescu: În legătură cu desenele preșcolarilor 97/VII
Gheorghe Olteanu: Din activitatea unei secții de învățămînt raionale pentru îmbunătățirea continuă a stilului de muncă 105/VII
Elena Opreanu: În legătură cu predarea unor noțiuni de matematică . . . 74/VIII
Liubomir Rotaru: Organizarea și desfășurarea activității cercurilor pedagogice de agricultură din regiunea București 80/VIII
Constantin Prisecaru: Unele probleme ale organizării și desfășurării lecției în învățămîntul seral 86/VIII

Vasile Baloescu și *Gheorghe Fleancu:* Activitatea educativă în timpul vacanței de vară a elevilor 93/VIII
Oscar Roșeanu: Rolul chimiei în legarea școlii de viață, de practică . . . 92/IX
Simion Bărbulescu: Aspecte metodologice ale lecției de limbă și literatură în învățământul profesional 106/IX
Alexandru Filipovici și *Mihai Sandu:* Unele concluzii cu privire la specificul muncii metodice desfășurate în condițiile predării pe obiecte la clasele I—IV de către mai mulți profesori 113/IX
Valer Popa și *Grigore Pop:* Cu privire la formarea concepției științifice despre lume la elevii din școala medie 75/X
Dorina Dimoftache: Munca la clasa I în primele săptămîni de școală . . 84/X
Constanța Sorik: Consfătuirea cu privire la școala de 8 ani 99/X
Silvestru Patița: Din experiența muncii colective cu părinții 92/XI
Mircea Ștefan: Însușirea citit-scrisului în condițiile vederii slabe . . . 101/XI
Gheorghe Constantin: Cînd, cu ce și cum să începem educația muzicală a copiilor 77/XII

DE PESTE HOTARE

Gheorghița Fleancu: La moartea lui Henri Wallon 88/I
Didina Bărbulescu: Unele forme și metode de instruire în etapa actuală de dezvoltare a școlii sovietice 91/I
Ion Ciocan: Cibernetica și folosirea ei în pedagogia sovietică 96/II
* * * Probleme de structură ale modernizării procesului instructiv . . 102/II
* * * Scopul și problematica celui de-al II-lea seminar politehnic internațional 90/III
Ion Modoran și *Marin Vișan:* Probleme actuale ale școlii italiene . . . 103/III
Valentina Filipescu: Sistemul instrucției în producție în școala medie de cultură generală din U.R.S.S. 91/IV
Bori Istvan: Aplicații tehnico-practice în școala de cultură generală din R. P. Ungară 102/IV
Emil Păun: Unele probleme ale educației elevilor din U.R.S.S. în spiritul codului moral al constructorului comunismului 111/V
T. B.: O nouă serie a publicației „Vergleichende Pädagogik" din R. D. G. 118/V
Eugen Blideanu: Preocupările actuale ale științei pedagogice sovietice . . 105/VI
Constantin Pufan: Congresul mondial de la Roma „Alfabetul și societatea" . 110/VI
Eugen Novicicov și *Victoria Negoescu-Bodor:* Instruirea programată și mașinile de instruire 100/VIII
Constantin Pestișanu: Construcțiile școlare în atenția UNESCO 106/X
Carp Greceanu: Unele probleme ale muncii de cercetare pedagogică din R. D. G. 109/X
Constantin Dinu și *Florica Mihai:* Fenomene de criză ale învățămîntului din Spania 116/XI
Valentin Deșliu: Preocupări ale școlii bulgare privind educația comunistă a elevilor 90/XII
Tiberiu Bogdan: Marginalii la o cercetare științifică (cercetarea timpului liber de către grupul de studii de științe sociale UNESCO) 96/XII

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Petre Bărbulescu: „Sociologia succesului" și educația comunistă . . . 97/I
Lucian Voiculescu: Considerații cu privire la manualul de limba franceză pentru clasa a VI-a 100/I
Adrian Nicolescu: Unele observații critice privind manualul de limba engleză pentru clasa a VI-a 105/I
Valentina Radu: Lumea spirituală a școlarului 111/I
Ana Tucicov-Bogdan: Un îndrumător pentru munca de cercetare în domeniul didacticii 115/I
* * * Planul tematic al Revistei de pedagogie pe anul 1963 . . . . 123/I

Petre Bărgăuanu și *Ioana Gogan*: Considerații cu privire la manualul de geografia patriei pentru clasa a IV-a 110/II
P. Constantin: Revista italiană „Riforma della scuola" 118/II
Eena Tulipant: Îndeletnicirile practice în școlile din R.P.U. 127/II
M. El. Ionescu-Miciora: Considerații cu privire la manualul de limba romînă pentru clasa a VI-a 110/III
Dinca Soare: „Instruirea în producție în școala sătească" 118/III
M. Zlate: O carte valoroasă de psihologie pedagogică 123/III
Nicolae Stănescu: Cu privire la manualul de fizică pentru clasa a VI-a . . 111/IV
Ana Tucicov-Bogdan: „Tratat de psihologie experimentală" 116/IV
Valentina Radu: Educarea intereselor de cunoaștere la copii în familie . . 124/IV
* * * Bibliografie 128/IV
Ecaterina Pace: Cîteva observații în legătură cu ilustrarea manualelor pentru clasele I—IV 121/V
Maria Voicu și *Victoria Negoescu-Bodor*: Contribuții la teoria învățării . . 115/VI
* * * În legătură cu viitoarele sesiuni ale „Lecturilor pedagogice" . . 120/VI
Magda Hesselman: Unele indicații bibliografice cu privire la manualele școlare. 113/VII
Aurora Danielache: Cîteva considerații referitoare la desenele din manualele de matematică pentru clasele VIII—XI 117/VII
Lidia Stroganov: „Sistemul educației estetice în grădinița de copii" . . . 122/VII
Rea-Silvia Constantinescu: „Educarea elevilor prin munca în producție" . . 108/VIII
Ștefan Pop: „Probleme fundamentale ale demutizării și dezvoltării vorbirii surdomuților" 111/VIII
S. Csehi și *R. Mihalevici*: „Mic dicționar portativ de pedagogie practică" . 116/VIII
Anton Vasilescu: „Excursia școlară" 121/IX
Eugen Novicicov: „Munca dirigintelui în școala serală" 124/IX
Chiriachia Apostol: „Cartea educatoarei" 114/X
M. B.: „Psihologia în U.R.S.S." 120/X
Camelia Roșculeț: Fr. A. Diesterweg — Texte pedagogice alese . . . 123/XI
Eliza Bichman: „Metodica predării istoriei la clasele I—IV" 100/XII
T. Ghimpu: „Conceptele figurale" 107/XII
Tiberiu Trutzer: O lucrare franceză despre învățămîntul francez 117/XII
* * * Sumarul revistei de pedagogie pe anul 1963 . . . . . 122/XII

BIBLIOTECA ... SIBIU

ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI, EDUCATOARE,
MAIȘTRI-INSTRUCTORI!

Abonați-vă la
REVISTA DE PEDAGOGIE

FĂCÎND ABONAMENTE PE UN AN ÎNTREG, VĂ ASIGURAȚI COLECȚIA COMPLETĂ A REVISTEI

Costul abonamentului 60 lei.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp. Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74.

43416 Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 11140